

**IDENTIFICACIÓ DE COMPONENTS INCLUSIUS
ALGUNS CENTRES ESCOLARS D'EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA
DE LA COMARCA D'OSONA**

**Treball de recerca que presenta Gemma Riera i Romero
Director de la recerca: Dr. Robert Ruiz i Bel
Universitat de Vic**

Programa de Doctorat sobre Comprensivitat i Educació

**Bienni 2001-2003
Curs acadèmic 2002-03**

**DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ ESPECIAL
Facultat d'Educació
Universitat de Vic**

6 de maig de 2003

Índex general

Introducció.....	6
Objectiu general de la recerca	6
Justificació de la recerca	6
Justificació de la recerca des d'una perspectiva ètica.....	10
Estructuració del treball.....	15
Agraïments.....	16
 Capítol 1: COMPRENSIVITAT, INCLUSIÓ ESCOLAR I ENSENYAMENT MULTINIVELL	17
1.1 La comprensivitat en la nova ordenació del sistema educatiu	17
1.1.1 El currículum escolar i l'atenció educativa a tot l'alumnat en la nova ordenació del sistema educatiu: dels Programes de Desenvolupament Individual (PDI) a les Adequacions Curriculars Individualitzades (ACI)	17
1.1.2 Les bases psicopedagògiques de la nova ordenació del sistema educatiu.....	21
1.2. Inclusió Escolar: Aspectes conceptuals	25
1.2.1 Alguns aspectes conceptuals de la Inclusió Escolar	25
Una visió general de la Inclusió Escolar	25
Definició d'escola inclusiva.....	27
Principis bàsics de la Inclusió escolar	28
Característiques de les aules inclusives.....	29
Integració i Inclusió	31
1.2.2 L'Ensenyament Multinivell, estratègia metodològica fonamental de la inclusió escolar	32
Fase primera: Identificar els continguts més importants.	34
Fase segona: Mètodes de presentació de les tasques per part del professorat.	34

Fase tercera: Mètodes diferents de pràctica per a l'alumnat.....	35
Fase quarta: Metodologies per a l'avaluació	38
1.3 Alguns punts de contacte entre l'enfocament compresiu del nostre sistema educatiu i la inclusió escolar	39
1.4 Pràctiques educatives inclusives: elements i indicadors.....	44
1.4.1 L'avaluació de l'alumnat	44
Alguns indicadors per analitzar les pràctiques relacionades amb l'avaluació des d'un enfocament inclusiu	48
1.4.2 Metodologies i materials per a l'ensenyament i aprenentatge	49
Aprenentatge cooperatiu	50
La participació parcial	51
Dos docents a l'aula	52
Algunes consideracions generals sobre els mètodes i els materials des d'un enfocament inclusiu.....	53
Alguns indicadors per analitzar les metodologies i els materials des d'un enfocament inclusiu.....	55
1.4.3 Aspectes curriculars generals	56
Alguns indicadors per analitzar aspectes curriculars més generals des d'un enfocament inclusiu.....	60
1.4.4 Suports i serveis dins i fora de l'aula i en general a tota l'escola	61
Alguns indicadors per analitzar les pràctiques relacionades amb els suports i serveis dins i fora de l'aula, i en general a tota l'escola.....	63
 Capítol 2: ANÀLISI DE PRÀCTIQUES EDUCATIVES DE CINC CENTRES D'EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA DE LA COMARCA D'OSONA, DES D'UN ENFOCAMENT INCLUSIU	64
2.1 Algunes observacions sobre la metodologia que s'ha seguit en el treball de recerca.....	64

2.1.1 Mostra de centres: descripció i consideracions.....	66
2.1.2 Formulació i presentació de l'instrument per a l'anàlisi de pràctiques educatives.....	67
Procés seguit en l'elaboració i aplicació del qüestionari.....	68
L'estructura del qüestionari	70
2.1.3 L'anàlisi de les dades	70
Procediment seguit per a la recollida i l'anàlisi de les dades.....	72
2.2 Anàlisi de pràctiques educatives, des d'un enfocament inclusiu.....	72
2.2.1 Categories i freqüència.....	73
2.2.2 Conclusions.....	115
Bloc A: Els materials d'ensenyament i aprenentatge.....	115
Bloc B: L'avaluació de l'alumnat.....	115
Bloc C: Metodologies d'ensenyament i aprenentatge.....	116
Bloc D: Aspectes curriculars generals.....	116
BLOC E: Suports i serveis dins i fora de l'aula, i en general a tota l'escola	117
2.3 Discussió: alguns comentaris finals.....	119
2.3.1 Els materials d'ensenyament i aprenentatge.....	119
2.3.2 L'avaluació de l'alumnat	120
2.3.3 Les metodologies	121
2.3.4 Aspectes curriculars generals	121
2.3.5 Els suports i serveis	122
2.3.6 Alguns punts de coincidència entre les pràctiques de les escoles analitzades i les pràctiques inclusives.....	124
2.3.7 Algunes limitacions de la metodologia utilitzada i perspectives de noves investigacions	136

Epíleg	128
Referències	130

Introducció

Al llarg de tot el programa de Doctorat en Psicologia, vinculat al programa de Doctorat en Comprensivitat i Educació de la Universitat de Vic, he anat perfilant el projecte d'investigació del doctorat.

El present treball pretén ésser una anàlisi comparativa de les pràctiques educatives de cinc centres escolars de la comarca d'Osona, respecte les pràctiques educatives d'entorns educatius inclusius. He limitat aquesta anàlisi, però, a les etapes d'Educació Infantil i Primària.

Objectiu general de la recerca

Així doncs, l'objectiu del present treball d'investigació és identificar pràctiques inclusives en alguns centres educatius d'educació infantil i primària de la comarca d'Osona.

Més concretament, la realització d'aquesta investigació ha suposat:

- a) La construcció d'instruments d'anàlisi de qualitat de la intervenció educativa, a partir de criteris i indicadors formulats a través de diferents pràctiques educatives considerades inclusives.
- b) La utilització d'aquests instruments per a l'anàlisi de pràctiques educatives en algunes escoles de la comarca d'Osona.
- c) La determinació d'estratègies per a posteriors treballs de recerca orientats a la identificació d'aspectes crítics sobre els quals intervenir per avançar cap a una evolució de les escoles a Catalunya en la línia de l'educació inclusiva.

Justificació de la recerca

En el present moment, i ja des d'alguns anys cap aquí, un dels temes fonamentals que han justificat i inspirat els canvis que s'han pretès produir en el nostre sistema educatiu amb la reforma que s'inicia legalment amb la Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE), és el de l'atenció a la diversitat de característiques (interessos, capacitats...) de l'alumnat en els trams de l'educació infantil i obligatòria, des d'un enfocament comprensiu: és a

dir, incloent tot l'alumnat fins els setze anys, siguin quines siguin les seves necessitats educatives, en un mateix centre.

Efectivament el nostre sistema educatiu, des de la LOGSE, planteja aquest tema explícitament amb la pretensió de fer evolucionar el sistema educatiu en els esmentats trams des d'un enfocament coherent amb la lògica de l'escola comprensiva.

En el preàmbul de la LOGSE s'indiquen les finalitats de l'educació bàsica (que engloba l'educació primària i l'educació secundària obligatòria):

Al llarg de l'educació bàsica (...), els nens i les nenes, els joves espanyols sense discriminació de sexe, desenvoluparan una autonomia personal que els permetrà operar en el seu propi mitjà, adquiriran els aprenentatges de caràcter bàsic, i es prepararan per tal d'incorporar-se a la vida activa o per accedir a una educació posterior en la formació professional de grau mitjà o en el batxillerat. (LOGSE, preàmbul)¹

Per assolir aquestes finalitats,

Aquest període formatiu comú a tots els espanyols s'organitzarà de manera comprensiva, compatible amb una progressiva diversificació. En l'ensenyament secundari obligatori, aquesta diversificació serà creixent, fet que permetrà acollir millor els interessos diferenciats dels alumnes, adaptant-se al mateix temps a la pluralitat de les seves necessitats i aptituds, amb la finalitat de possibilitar-los que assoleixin els objectius comuns d'aquesta etapa. (LOGSE, preàmbul).

Aquesta atenció a la pluralitat de necessitats, aptituds i interessos de l'alumnat inclou també els alumnes amb necessitats educatives especials, l'atenció dels quals "es regirà pels principis de normalització i integració escolar" (LOGSE, art. 36. 3):

El sistema educatiu disposarà dels recursos necessaris per tal que els alumnes amb necessitats educatives especials, temporals o permanents, puguin assolir dintre del mateix sistema els objectius establerts amb caràcter general per a tots els alumnes. (LOGSE, art. 36. 1).

L'escolarització en unitats o centres d'educació especial només es durà a terme quan les necessitats de l'alumne no puguin ser ateses en un centre ordinari. Aquesta situació serà revisada periòdicament, de manera que es pugui afavorir, sempre que això sigui possible, l'accés dels alumnes a un règim més integrat. (Ídem, art. 37. 3)

Aquest doble principi –comprensivitat i atenció a la diversitat- afecta no només a les etapes educatives de l'educació infantil i primària –en les quals es centrarà la meua investigació- sinó també a l'educació secundària obligatòria

¹ Les cites textuais de la LOGSE són extretes de l'edició catalana publicada pel Departament d'Ensenyament, a la col·lecció "Reculls de normativa".

(ESO). Per exemple a Catalunya –comunitat autònoma amb competències plenes en educació- el decret 96/1992, de 8 d'abril², estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'Educació Secundària Obligatoria i desplega per a Catalunya el que determina la LOGSE sobre aquesta etapa educativa. En la introducció d'aquest Decret s'estableix que l'ESO té per finalitat possibilitar que *tots els alumnes* puguin accedir als elements bàsics de la cultura en el marc d'un desenvolupament personal complet.

Aquesta finalitat –juntament amb l'extensió de l'escolaritat obligatòria fins als 16 anys- determina l'estructura i les característiques del currículum d'aquesta etapa:

Es consideren la *comprensivitat*, la *flexibilitat* i l'*opcionalitat* com a puntals fonamentals de l'organització de l'etapa que, conjuntament amb els diversos elements del disseny curricular i els professionals implicats en l'acció educativa, fan possible l'*adequació del currículum* tant a les *diferències individuals, capacitats i necessitats dels alumnes*, com a les exigències del món del treball i de la societat actual. (Decret 96/199, introducció).

En el desplegament posterior de la LOGSE, evidentment, també es posa clarament de manifest la preocupació per atendre la diversitat de l'alumnat des d'un enfocament comprensiu. En aquest sentit, per posar un exemple, l'ordre de 25 d'agost de 1994, per la qual s'estableix el procediment per a l'autorització de modificacions d'elements prescriptius del currículum de l'etapa d'Educació Infantil i de l'etapa d'Educació Primària, expressa en el seu preàmbul:

L'ensenyament ha de potenciar la igualtat d'oportunitats d'aquells alumnes que pateixen de situacions desfavorables i ha de respondre a la diversitat de necessitats educatives especials.

I afegeix:

Una concepció comprensiva de l'escola implica l'assumpció de la diversitat dels nens i les nenes, definir plantejaments i preveure estratègies i actuacions vers les diferències per tal de disminuir les desigualtats.

D'aquesta normativa esmentada i d'altres disposicions, com ara les Resolucions d'organització i funcionament dels centres docents que el Departament d'Ensenyament estableix anualment, podríem afirmar que l'actual ordenament del sistema educatiu a Catalunya concreta un conjunt de propòsits i mesures de caràcter comprensiu, en molts sentits similars a opcions que, a d'altres països, s'identifiquen amb opcions d'inclusió escolar. Sempre en el

² Publicat en el DOGC núm. 1593, de 13-5-1992.

benentès que, a Catalunya i en el conjunt de l'Estat Espanyol, continuen existint aules separades i centres d'educació especial, que en qualsevol cas, es consideren com a darrer recurs d'escolarització, una vegada s'ha pogut constatar que les necessitats de determinants alumnes no poden ser satisfetes en centres ordinaris³

Ruiz (1997) exposa a mode de principals concrecions de les posicions inclusives algunes aportacions de Stainback i Stainback (1992), tot resumint-les de la següent manera:

Segons Stainback i Stainback (1992), el propòsit de les escoles inclusives és acceptar tots els alumnes tant si presenten retard mental sever o profund, com si presenten dèficits motors, problemes de comportaments disruptius, tant si són "normals" com si presenten superdotació, etc., entenent-los com a membres de la col·lectivitat i amb la pretensió d'oferir-los uns programes educatius apropiats i els suports que puguin necessitar per a tenir èxit en l'aprenentatge i, en definitiva, ser membres valuosos de la comunitat.

Stainback, Stainback i Jackson (1992) assenyalen una sèrie de trets característics de les escoles inclusives:

- a) Representen l'abandonament del terme integració perquè aquest terme només té sentit quan es parla de situar algú en algun lloc del qual prèviament ha estat exclòs.
- b) Es basen en la següent assumpció: tots els nens i totes les nenes han de ser inclosos en la vida escolar i social de la qual participen els seus veïns i germans, a les mateixes escoles i aules sense ser-hi únicament emplaçats.
- c) Parteixen del principi que l'escola ha d'ajudar a crear comunitat facilitant autonomia i interdependència a l'alumnat.
- d) S'hi assumeix la creació d'un rol de "facilitador de suports" que treballa amb els mestres i professors promovent-ne la intervenció com a suport natural i la interdependència dels alumnes a través de l'aprenentatge cooperatiu i d'altres estratègies.
- e) En el currículum donen forta preeminència als aprenentatges sobre les diferències personals, les diferències racials, culturals, familiars, al lleure, i al canvi dels estereotips discriminadors (Ruiz, 1997, p. 46)

Si comparem aquestes assumpcions amb les esmentades en el nostre sistema educatiu, podríem concloure que existeixen fortes diferències, la principal de les quals és l'assumpció de tot l'alumnat en els centres dits "ordinaris" -en els nostres termes-, en el cas dels posicionaments inclusius.

³ Vegeu el que diu l'article 37.3 de la LOGSE: "L'escolarització en unitats o centres d'educació especial només es durà a terme quan les necessitats de l'alumne no puguin ser ateses en un centre ordinari".

Amb tot, a Catalunya, d'acord amb l'actual ordenament del sistema educatiu i els serveis existents en els centres "ordinaris", podríem considerar que els alumnes amb necessitats educatives especials estan escolaritzats en aquests centres ordinaris.

Però una cosa és el plantejament adoptat en els documents legislatius i una altra el que podem fer. En molts centres, tot i aquest plantejament comprensiu de l'actual sistema educatiu, es prenen mesures de caire organitzatiu i relacionades amb la destinació dels recursos (atenció separada d'alguns alumnes, agrupament de l'alumnat per nivells d'aprenentatge...) que són marcadament selectius i, per tant, no comprensius.

Per això, en la meua investigació, he volgut comprovar fins a quin punt els components inclusius es donen, en la pràctica, en els centres educatius.

Justificació de la recerca des d'una perspectiva ètica

El que acabo d'exposar posa de manifest que existeix una distància notable entre els valors que s'exposen en les concrecions normatives i els que es viuen en la pràctica diària, causa de l'escepticisme del món contemporani: aquesta contradicció, i l'escepticisme que se'n deriva, també es viuen en el camp de l'educació en general i també en l'educació especial, és a dir, en el camp de l'educació dels infants i joves que tenen algun impediment físic o sensorial, la dels que, comparats amb els de la seva edat, tenen dificultats en el seu aprenentatge o per comunicar-se, i la d'aquells la conducta dels quals no pot ser acceptada sense problemes en les aules o escoles ordinàries. El que tots ells tenen en comú és la necessitat d'una resposta educativa adequada a les seves necessitats educatives especials.

En aquest apartat plantejo una fonamentació ètica de la nostra recerca per tal de mostrar com la inclusió respecta i afavoreix els drets de l'educació de *tots* els alumnes, i facilita l'aplicació dels principis de normalització i personalització, proclamats per la LOGSE.

Per a justificar aquestes afirmacions, m'he centrat en l'anàlisi dels principis de l'ètica aplicada (el principi de la *beneficència*, el de la *justícia* i el de l'*autonomia*), definits per l'autor Omar França-Tarragó (1996).

El valor ètic màxim és la dignitat humana. Aquest valor màxim, a l'hora de valorar-lo en la pràctica es concreta segons Omar França Tarragó (1996), en tres principis ètics o psicoètics, com diu aquest autor, que, alhora, "manifesten", "revelen" o "mostren" la manera d'arribar a la dignificació de l'ésser humà. Són aquests: el Principi de *Beneficència*, el Principi d'*Autonomia*, i el Principi de *Justícia*.

a) El Principi de *Beneficència*:

Segons Omar França-Tarragó, el Principi de *Beneficència* ("beneficència", fer el bé) té tres nivells diferents d'obligatorietat:

- 1r: Haig de fer el bé, almenys no causant el mal o provocant un dany. És el nivell més imprescindible i bàsic. Tot ésser humà -i un professional amb més raó- tenen un imperatiu ètic de no perjudicar a altres intencionalment. D'aquesta manera, quan una persona recorre a un advocat, a un metge, a un enginyer, a un psicòleg, o a un comunicador, té el dret d'exigir -almenys- de no ser perjudicat amb l'acció d'aquests professionals.
- 2n: Haig de fer el bé ajudant a solucionar determinades necessitats humanes. Aquest nivell és el que correspon a la majoria de les prestacions dels professionals, quan responen a les demandes d'ajut dels seus clients. L'advocat, el psicòleg, el treballador social, el metge, el comunicador social, o qualsevol altre professional pot respondre o no, amb els coneixements que li ha facilitat la societat, a la necessitat concreta, parcial i puntual, que li demana una determinada persona que requereix els seus serveis.
- 3r: Haig de fer el bé a la totalitat de la persona. Aquest nivell té un contingut molt més inespecífic, perquè no es limita a respondre a la demanda puntual de la persona, sinó que va molt més enllà. Tracta de satisfer la necessitat que té tot individu de ser beneficiat en la totalitat del seu ésser. La necessitat fonamental és la d'incrementar la consciència, l'autonomia i la capacitat de conviure amb els demés. El deure de beneficiar la totalitat d'una persona consisteix en fer tot allò que augmenti en ella la seva vida de relació amb els altres i la seva capacitat de viure conscient i lliurament d'acord amb els seus valors i desitjos.

b) El Principi d'*Autonomia*:

França-Tarragó (1996) defineix el principi d'Autonomia com la capacitat de qualsevol persona humana a governar-se per una norma que ella mateixa accepta com a tal, sense cap imposició. D'aquest principi se'n deriva una obligació social: la de garantir a tots els individus el dret a donar el seu consentiment abans que es prengui qualsevol acció sobre ells, protegint de manera especial els més dèbils que no poden decidir per si mateixos i necessiten un consentiment substitutori.

c) El Principi de *Justícia*:

Aquest principi -tal com diu França-Tarragó (1996)-, equival a l'imperatiu moral que ens obliga, en primer lloc, a la mateixa consideració i respecte per a tots els éssers humans. Això suposa evitar tot tipus de discriminació, per motiu d'edat, condició social, credo religiós, raça o nacionalitat, o altres característiques personals; i, en segon lloc, i sobretot, implica el deure moral positiu de brindar eficaçment a tots els ciutadans, la igualtat d'oportunitats per accedir al sistema comú de llibertats per a tots.

Si centrem la nostra atenció en el darrer enunciat d'Omar França-Tarragó -el Principi de *Justícia*- i l'apliquem als alumnes que necessiten recursos especials per satisfer les seves necessitats educatives, podem concretar aquest principi ètic en tres drets fonamentals, tal com fa Seamus Hegarty (1994): el dret a l'educació, el dret a la *igualtat d'oportunitats* i el dret a *participar en societat*. (Vegeu Pujolàs, 1996)

a) El dret a l'educació:

El dret de tots els infants i joves a l'educació ha estat proclamat en la Declaració Universal dels Drets Humans de les Nacions Unides i ha estat reiterat en els plantejaments de les polítiques nacionals de la majoria dels països, entre els quals hi ha l'Estat Espanyol. De tota manera, lamentablement, milions de nens arreu del món no tenen accés a aquest dret, fet que no debilita el dret ni en redueix la rellevància. En tot cas, contribueix a fer més urgent les accions destinades a assegurar la universalitat de la seva aplicació. Hi ha una contradicció evident entre aquest dret i la pràctica real: molts països –i els responsables de la seva política educativa- reconeixen i accepten aquest dret, i alhora, exclouen els infants i joves discapacitats del sistema educatiu.

És important recalcar que es tracta d'un dret humà fonamental, de quelcom que cada persona posseeix pel sol fet de ser un ésser humà. Per tant, es tracta d'un dret que no depèn de consideracions laborals o econòmiques: encara que l'educació no tingui èxit a l'hora de proporcionar capacitat d'ocupació a les persones amb alguna discapacitat, o de fer-les autònomes, no per això, de cap manera, queda reduït el dret que aquestes persones tenen als recursos que fan falta per a la seva educació.

b) El dret a la *igualtat d'oportunitats*:

El dret a la *igualtat d'oportunitats*, com el dret a l'educació, és fàcilment i àmpliament reconegut com a principi general però considerablement ignorat a la pràctica, entre altres coses, perquè és difícil establir el que aquest dret requereix a la pràctica.

La *igualtat d'oportunitats* no vol dir tractar tothom de la mateixa manera. Els nens no són iguals, i, per tant, no haurien de ser tractats com si ho fossin. El que en realitat requereix aquest principi general –que és un principi de justícia- és que no siguin tractats de manera igual, homogènia, sinó cada un d'ells segons les seves necessitats específiques. Per això aquest principi general *d'igualtat d'oportunitats* s'ha de transformar, en la pràctica educativa, en drets concrets que siguin significatius a l'hora d'aconseguir que cada nen, d'acord amb les seves necessitats específiques, arribi a les mateixes metes –els fins últims de l'educació- per diferents camins.

c) El dret a *participar en la societat*:

Segons aquest dret a participar en la societat, les persones discapacitades, com també les que no ho són, no haurien de ser discriminades o experimentar restriccions en la seva vida més enllà d'aquelles que són comunes a tothom.

En el camp específic de l'educació, aquest principi es tradueix en el dret que els nens i joves discapacitats tenen de rebre educació en l'"entorn menys restrictiu": no han de tenir cap restricció a l'hora d'accedir a l'escola, en el currículum que se'ls ofereix o en la qualitat de l'ensenyança que reben; en cap cas, excepte si hi ha raons de pes que ho justifiquin, no

han de ser educats separatament dels nens i nenes de la seva mateixa edat. Si ho diem en termes positius, això vol dir que els nens i nenes discapacitats tenen dret a assistir a les escoles ordinàries de la seva comunitat i a participar en les activitats normals amb els seus companys de la mateixa edat, llevat que hi hagi unes raons específiques que recomanin el contrari. De tota manera si és aconsellable que siguin educats en escoles específiques, caldrà assegurar-se que rebin una educació tant equivalent com sigui possible al currículum comú i que la seva qualitat sigui tant bona com la que s'ofereix a les escoles per a tothom.

El plantejament inclusiu de l'educació intenta garantir aquests drets fonamentals (el dret a l'educació, el dret a la *igualtat d'oportunitats* i el dret a *participar en la societat*) derivats tots ells del Principi de *justícia* que –juntament amb el Principi d'*autonomia* i el Principi de *beneficència*- són les tres vies més directes, per arribar al valor ètic més fonamental que és la Dignitat Humana.

En aquest sentit, la meua recerca –per modesta que sigui- en la mesura que intenta analitzar fins a quin punt es donen, en la pràctica, els postulats de l'escola comprensiva o inclusiva que es reconeixen en la teoria, es fonamenta igualment en aquests mateixos principis ètics.

Pel que fa al principi de la *beneficència*, l'objectiu de la meua recerca parteix de fer el que Omar França (1996) denomina “el bé”, en el sentit de solucionar determinades necessitats humanes, i en el qual la inclusió de les persones amb necessitats educatives especials a l'escola ordinària, pretén omplir un buit que satisfaci el fer el bé a la totalitat de la persona, incrementant la seva autonomia i la seva capacitat de conviure amb els demés.

Però com ja sabem, aquest col·lectiu d'alumnes amb un determinat handicap, en moltes ocasions no són autònoms al cent per cent; aleshores no poden elegir gran part de coses per ells mateixos, ja que molts d'ells no tenen la plena capacitat per a fer-ho.

En aquest cas és molt més satisfactori analitzar les conseqüències que produeix aquest nou sistema que no són altres que aconseguir la plena inclusió dels alumnes en centres ordinaris. Tanmateix és més important satisfer unes

necessitats que són bàsiques per al seu desenvolupament dins una societat “normal” i el fet que puguin relacionar-se amb els demés.

Pel que fa al Principi d'*autonomia*, en el fons de la meva recerca hi ha la preocupació d'aconseguir que la persona pugui desenvolupar al màxim la capacitat de viure amb els demés així com també la preocupació per facilitar la seva pròpia presa de decisions, eliminant així possibles *ghetos* o exclusions dins un sistema educatiu ordinari.

Finalment pel que fa al Principi de *justícia*, en la meva recerca s'hi reconeix el dret moral de tractar a tothom per igual, sense discriminació de cap mena. Però com ja sabem, aquests alumnes parteixen d'uns nivells diferents que els altres i no podem per tant homogeneitzar, però sí afirmar que tenen els mateixos drets a ésser educats i a formar part d'una societat plural igual que tothom.

Per tot plegat, penso que és justificable des d'una perspectiva ètica el plantejament del meu treball d'investigació, ja que es pretén millorar la situació de l'alumnat amb necessitats educatives especials, i, sobretot, potenciar la seva integració en una societat que, en la majoria de vegades, és de difícil accés per a ells.

Estructuració del treball

El treball s'ha estructurat -a més de la introducció- en dos capítols: El primer capítol representa el marc teòric de la meva recerca. Hi repasso els conceptes de comprensivitat i inclusió, per identificar alguns punts de contacte entre aquests dos enfocaments. El capítol acaba analitzant i definint algunes pràctiques educatives inclusives que seran el referent a l'hora d'analitzar algunes pràctiques del nostre entorn educatiu, que és l'objecte de la meva recerca.

En el capítol 2 presento la recerca pròpiament dita. Primer faig algunes observacions sobre la metodologia que s'ha seguit i, en segon lloc, analitzo les pràctiques educatives de cinc centres d'educació infantil i primària de la comarca d'Osona, en comparació a un enfocament inclusiu.

Agraïments

Per acabar aquesta introducció vull agrair l'ajut que he rebut del professor i Director de la meva recerca, el Dr.Robert Ruíz i Bel, l'atenció que m'ha dispensat el professor i tutor de la recerca, el Dr Climent Giné i Giné, així com també el suport i l'interès que he rebut en tot moment del professor Dr. Pere Pujolàs i Maset, i de la professora i Dra. Isabel Carrillo.

Capítol 1

COMPENSIVITAT, INCLUSIÓ ESCOLAR I ENSENYAMENT MULTINIVELL

Actualment, estem en un moment en el que és necessari que es busquin noves estratègies per educar més eficaçment a tots els estudiants, el que específicament ha propiciat l'aparició de nous moviments educatius enfocats al canvi de concepció de l'escola, i denominats com a models inclusius.

L'objectiu del present capítol és descriure la nova concepció de l'escola que proposa el moviment anglosaxó d'*escola inclusiva*, que en el nostre context fa referència a les denominades escoles comprensives, eficaces o integradores. Des d'aquesta perspectiva s'analitza què és la inclusió, quines són les característiques de les aules inclusives, així com també les decisions i estratègies que s'hi porten a terme, per donar resposta a l'heterogeneïtat d'alumnes que componen la comunitat educativa.

1.1 La comprensivitat en la nova ordenació del sistema educatiu

1.1.1 El currículum escolar i l'atenció educativa a tot l'alumnat en la nova ordenació del sistema educatiu: dels Programes de Desenvolupament Individual (PDI) a les Adequacions Curriculars Individualitzades (ACI)

Des de 1984 amb l'aplicació del decret sobre la nova ordenació de l'educació especial, el nostre país ha desenvolupat polítiques d'integració escolar d'alumnes amb necessitats educatives especials vinculades a discapacitats.

Un dels puntals o aspectes crítics en aquest propòsit de fer evolucionar el sistema cap a fites més comprensives, el constitueix el currículum escolar i les seves concrecions en els centres educatius. Sobre aquest particular, la LOGSE planteja, en el seu article segon:

Els ensenyaments s'adequaran a les característiques dels alumnes amb necessitats educatives especials (Art. 2)

Per això, com ja he dit a la introducció:

El sistema educatiu disposarà dels recursos necessaris per tal que els alumnes amb necessitats educatives especials temporals o permanents,

puguin assolir dins el mateix sistema escolar els objectius amb caràcter general per a tots els alumnes (LOGSE, art. 36.3)

En aquest sentit el Decret 17/1984, de 17 d'abril, sobre l'ordenació de l'Educació Especial per a la seva integració en el sistema educatiu ordinari, en l'article 3 preveia canvis legislatius relacionats amb l'educació especial. Concretament determina els principis bàsics que han d'ordenar l'educació especial:

L'educació especial com a modalitat educativa s'ordenarà d'acord amb els següents principis:

-Normalització. Les persones disminuïdes utilitzaran, llevat de casos excepcionals, els serveis i recursos ordinaris de la comunitat.

-Integració. Tots els alumnes disminuïts rebran l'educació que requereixin preferentment en el marc del sistema educatiu ordinari. El criteri integrador serà flexible i dinàmic en funció de l'evolució de l'alumne, aplicant-se de forma que permeti el màxim desenvolupament de les seves possibilitats.

-Sectorització. L'educació de les persones amb dificultats o disminucions, l'atenció preventiva de tota la població escolar i el suport a les institucions educatives de cada comunitat s'ordenaran partint d'unitats geogràfiques i de població que permetin d'una manera adient i eficaç, l'avaluació de les necessitats, la programació dels serveis, l'administració dels recursos i la coordinació de les funcions i competències.

-Individualització. L'atenció educativa dels alumnes s'ajustarà en el seu desenvolupament, duració, programes i avaluació, a les característiques i singularitats de cada persona (Art. 3)

Per tant es reconeix l'educabilitat de tota persona i el seu dret a ser valorada i exigida segons les seves capacitats, així com també el dret a rebre la resposta adequada a les seves necessitats educatives dins el sistema ordinari i en el si de la pròpia comunitat.

Més concretament el decret 75/1992, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària obligatòria a Catalunya, estableix que:

Els projectes curriculars de centre han de permetre concrecions individuals ajustades a les característiques, ritmes d'aprenentatge i la singularitat de cada alumne/a, la qual cosa en particular, facilitarà la integració dels principis d'integració i de individualització de l'atenció als alumnes amb necessitats educatives especials (Art. 9.1)

El Departament d'Ensenyament podrà també autoritzar modificacions del currículum per adequar-lo a les necessitats educatives especials dels alumnes (Art. 9.2)

Els projectes curriculars de centre inclouran criteris per adoptar mesures organitzatives per a la millora dels processos d'ensenyament aprenentatge de

reforç i adequació a la diversitat d'alumnes, a partir de la informació adoptada per a l'avaluació (Art. 11)

L'avaluació dels processos de desenvolupament i aprenentatge dels infants serà continua i tindrà per finalitat adoptar l'ajut pedagògic a les característiques individuals i evolutives de l'infant (...) (Art. 18)

Per altra banda l'ordre del 25 d'agost de 1994 per la qual s'estableix el procediment per a l'autorització de modificacions d'elements prescriptius del currículum d'Educació Infantil i Primària especifica que:

El currículum definit pel govern de la Generalitat de Catalunya es fonamenta en una opció d'obertura i flexibilitat que té com a finalitat, a partir de les prescripcions establertes, garantir una formació comuna per al conjunt de l'alumnat, atendre la diversitat (...). L'obertura i la flexibilitat de les concrecions curriculars són elements cabdals per a l'adaptació del procés d'ensenyament aprenentatge a les característiques i necessitats de l'alumnat.

En la LISMI també apareixia el concepte de programa de desenvolupament individual (PDI) com a concreció didàctica a partir d'un programa adaptat a les necessitats detectades i a les possibilitats de l'alumne, sense perdre de vista els objectius del grup classe.

Posteriorment, i en el desplegament de la LISMI, a l'ordre de 20 de maig de 1983 per la qual es regula la intervenció psicopedagògica als centres escolars i es creen els Equips d'Orientació i Assessorament Psicopedagògic (EAP), que han de servir de marc i de guia per tal que aquests assolixin l'objectiu d'esdevenir, des d'una perspectiva multidisciplinària i en col·laboració amb els altres òrgans de l'administració educativa, un instrument que contribueixi a:

(...)la necessària prevenció educativa i de la renovació pedagògica, la qual cosa farà possible que l'escola doni resposta a les necessitats educatives de tots els alumnes, siguin quines siguin llurs característiques individuals (Art. 6)

Posteriorment la resolució de 1984 per la qual s'estableixen les línies bàsiques d'actuació dels EAP definia què és un PDI i què ha d'abastar:

El programa de desenvolupament individual (PDI) és la concreció didàctica de les orientacions psicopedagògiques i línies d'acció que es desprenen del procés de valoració multidisciplinari. Des del punt de vista dels objectius, el PDI hauria d'abastar dos grans blocs:

Els aprenentatges acadèmics que s'hagin detectat com a insuficients a través del procés de valoració: conceptes bàsics, lectura, escriptura, expressió oral, etc. L'àmbit natural on es duen a terme és a l'escola.

Els aspectes de relació interpersonal i social, els hàbits d'autonomia personal i motors, les estratègies d'aprenentatge i els hàbits de treball, etc.; totes aquestes àrees del comportament són molt

importants, tant com a objectius prioritaris per als alumnes més petits, com pel propi equilibri afectiu-emocional com ara el procés d'aprenentatge escolar. Sovint aquests aspectes no estan explicitats en el grau que seria desitjable en els currículums d'algunes escoles, i caldria formular-los d'acord amb el projecte educatiu de centre. (...) El PDI ha de ser el resultat de la col·laboració permanent establerta entre el professional de l'EAP i el mestre. Amb aquesta premissa inicial, correspondria al professional de l'EAP la determinació dels objectius de desenvolupament individual i l'orientació respecte als sistemes d'avaluació, i al mestre la selecció i seqüenciació de les activitats i materials i preveure l'organització de classe més adequada per tal de dur a terme el programa. En qualsevol cas, ha de garantir-se –a través de reunions d'anàlisi i discussió- la imprescindible interacció tècnica per tal d'aconseguir la màxima funcionalitat i adaptació del programa a les necessitats i possibilitats dels alumnes (Art. 1.3)

Els projectes i pràctiques vinculades als PDI, experimenten un considerable canvi en ésser considerades les programacions individualitzades com a “Adequacions Curriculars Individualitzades” (ACI) dels currículums generals enteses com:

El conjunt de canvis que s'efectuen en un o més nivells de concreció del currículum per a facilitar l'accés de determinats alumnes a l'assoliment dels objectius establerts amb caràcter general per a tot l'alumnat (Ruiz, 1997, p.45)

I més recentment Ruiz enfoca el tema de les ACI com a element d'un sistema i el vincula amb l'ensenyament multinivell el qual es basa en la premissa que una lliçó s'ha de plantejar amb la finalitat que faciliti l'aprenentatge de tot l'alumnat de la classe:

Des d'una perspectiva multinivell, les mesures de personalització per a l'alumnat subjecte a condicions més excepcionals o que presenten necessitats educatives especials, per a assolir els objectius generals de l'etapa corresponent, són alguns dels possibles nivells d'adequació a la base curricular comuna que es pretén que sigui cadascuna de les unitats de programació o dels crèdits (...)

Havent participat en experiències de vinculació de mesures de personalització de l'ensenyament amb posicions pròpies de l'ensenyament multinivell, hem pogut constatar com les ACI es formulen, en la pràctica, com a efectes per contrastar bases curriculars comunes amb les necessitats de determinats alumnes. O el que és el mateix, les ACI emergeixen –com a concreció de mesures de personalització- d'un procés d'identificació de les necessitats d'aquests alumnes –els que presenten situacions més excepcionals respecte de la majoria de la classe- en relació a les característiques concretes d'una base curricular comuna (Ruiz, 1999, p.131)

1.1.2 Les bases psicopedagògiques de la nova ordenació del sistema educatiu

Com és sabut i ja he indicat en la introducció, en el procés d'ordenació del nou sistema educatiu, i en relació amb la Constitució i la Llei Orgànica del Dret a l'Educació (LODE), el nostre sistema educatiu es basa en una concepció comprensiva de l'escola. L'atenció a la diversitat a través de l'ensenyament personalitzat, és entesa amb la finalitat d'afavorir la construcció de coneixements per part de l'alumnat⁴

A la base d'aquest nou enfocament hi ha una determinada concepció psicopedagògica coneguda amb el nom de constructivisme, que, al mateix temps, es fonamenta en diferents teories psicològiques o pedagògiques, com ara (Coll, 1986):

- “Teoria genètica”, de Piaget i els seus col·laboradors de l'escola de Ginebra. (Fa referència al desenvolupament operatori, les estratègies cognitives i els procediments de resolució de problemes).
- “Teoria de l'activitat”, de Vygotsky, Luria i Leontiev. (Relaciona l'aprenentatge i el desenvolupament; “zona de desenvolupament proper”).
- “Psicologia cultural”, de Cole i els seus col·laboradors de la universitat de Califòrnia. (Integra els conceptes de desenvolupament, aprenentatge, cultura i educació).
- “Teoria de l'aprenentatge verbal significatiu”, d'Ausubel, i la “teoria de l'assimilació”, de Mayer. (Expliquen l'aprenentatge de blocs de coneixement altament estructurats).
- “Teories dels esquemes”, d'Anderson, Norman, etc. (Postulen que el coneixement previ, organitzat en unitats significatives i funcionals, és fonamental per realitzar un nou aprenentatge).

⁴ Ordre de 25 d'agost de 1994, per la qual s'estableix el procediment per a l'autorització de modificacions d'elements prescriptius del currículum de l'etapa d'Educació Infantil i l'etapa d'Educació Primària.

- “Teoria de l’elaboració”, de Merrill i Reigeluth. (Intenta construir una teoria global de la instrucció).

Aquestes teories tenen unes “idees-força” o “principis bàsics” compartits o, si més no, no contradictoris entre si i, per tant, complementaris. El constructivisme aplega aquests principis bàsics per formular la seva concepció de l’aprenentatge i de l’ensenyament.

Compartint els pressupòsits bàsics del nostre sistema educatiu, entenc que, per tal que les possibles aportacions derivades d’aquest treball, puguin ser elements de reflexió per a l’optimització de les pràctiques d’atenció a la diversitat en el nostre context educatiu, convé que ens plantejem la major o menor compatibilitat de l’enfocament inclusiu amb les bases psicopedagògiques del nostre sistema educatiu.

Així doncs, en aquest apartat, resumiré els principals principis del constructivisme tal com els explica Cèsar Coll (1986) i faré notar els principals punts de coincidència d’aquest plantejament amb els postulats de la inclusió escolar.

D’acord amb el que expressa Cèsar Coll (1986 p.9-13), els aspectes més rellevants de les aportacions del constructivisme en relació amb les bases de l’actual sistema educatiu, es podrien agrupar en cinc grans apartats:

1. Estadis del desenvolupament i els coneixements previs:

La psicologia genètica (de Piaget i els seus col·laboradors) ha diferenciat els següents estadis en el desenvolupament psicològic:

- De 0 a 2 anys: Estadi sensorio-motor.
- De 2 a 6/7 anys: Estadi intuïtiu o pre-operatori.
- De 6/7 a 10/11 anys: Estadi de les operacions concretes.
- De 10/11 a 14/15 anys: Estadi de les operacions formals.

A cada un d’aquests estadis li correspon una forma d’organització mental que permetrà unes determinades possibilitats de raonament i d’aprenentatge⁵.

⁵ Observi’s com les etapes educatives proposades per la LOGSE es corresponen amb aquests estadis:

- Educació Infantil: correspon als estadis sensorio-motor i pre-operatori.
- Educació Primària: correspon a l’estadi de les operacions concretes.

Però el que un alumne és capaç de fer i d'aprendre no depèn només de les condicions cognitives pròpies de l'estadi de desenvolupament en què es troba, sinó també dels coneixements previs adquirits o no adquirits, donat que no s'adquireixen pas automàticament en l'estadi anterior.

Els coneixements previs dels alumnes poden provenir d'experiències educatives anteriors o d'aprenentatges espontanis, i poden ser més o menys correctes. Els coneixements previs són utilitzats pels alumnes com a instruments de "lectura" i d'interpretació dels nous aprenentatges.

Cal tenir en compte tot això en el procés d'ensenyament-aprenentatge: no únicament l'estadi maduratiu de l'alumne, sinó també els seus coneixements previs. Algunes activitats no es corresponen amb l'estadi psicològic de l'alumne, o la seqüència d'aprenentatges proposada no serà correcta perquè no té en compte i no parteix dels coneixements previs de l'alumne.

2. Zona de desenvolupament proper:

S'ha d'establir una diferència entre el que l'alumne és capaç de fer i d'aprendre ell sol, i el que és capaç de fer i aprendre amb l'ajuda d'altres persones. Aquesta distància s'anomena "Zona de desenvolupament proper" i és en aquesta zona on ha d'incidir l'acció educativa.

L'"ensenyament eficaç" és el que parteix del nivell de desenvolupament de l'alumne -d'allò que "ja sap"- però no perquè s'hi acomodi, sinó per fer-lo progressar a través de la seva "zona de desenvolupament proper".

3. Aprenentatge significatiu, funcionalitat del coneixement i memòria comprensiva

Es tracta de tres conceptes clau del constructivisme.

El coneixement (conceptes, procediments i actituds/valors/normes) que fem les persones, és producte d'una construcció o reconstrucció personal, que ningú no pot fer per nosaltres: aprendre és construir coneixement, fer una representació pròpia d'allò que se'ns ofereix com objecte de coneixement; és a dir, "explicar una cosa amb paraules pròpies". Quan això succeeix, fem un "aprenentatge significatiu".

-
- Educació Secundària obligatòria: correspon a l'estadi de les operacions formals.

Una característica de l'aprenentatge significatiu és la seva funcionalitat: El coneixement adquirit és funcional quan es pot aplicar per solucionar qüestions diferents a les que hem utilitzat per aprendre'l, i quan és utilitzable per adquirir nous aprenentatges.

Estretament relacionat amb aquests conceptes hi ha el de la "memòria comprensiva": és a dir, el contrari de la memòria mecànica i repetitiva. És la que no només ens serveix per recordar el que s'ha après, sinó que és la base a partir de la qual s'aborden nous aprenentatges.

4. Aprendre a aprendre

Un dels objectius de l'educació escolar és que els alumnes "apreguin a aprendre": que siguin capaços de fer, per ells mateixos i en diverses situacions, aprenentatges significatius. Això es pot anar exercitant a través d'estratègies i exercicis d'exploració, descobriment, etc.

5. Esquemes de coneixement: equilibri inicial, desequilibri òptim i reequilibració constructiva

L'alumne té una determinada estructura mental en forma d'"esquemes de coneixement" (que venen a ser un conjunt organitzat de coneixements), propis de l'estadi de desenvolupament en què es troba.

Per fer avançar el desenvolupament de l'alumne, l'objectiu de l'educació és *modificar els seus esquemes de coneixement*. Per fer-ho, cal seguir els següents passos:

- Partir dels coneixements previs de l'alumne ("equilibri inicial").
- Trencar l'equilibri inicial de l'alumne, crear-li un conflicte entre el que sap i el que li volem ensenyar ("desequilibri òptim"). Parlem de desequilibri "òptim" perquè no pot ser ni massa flux (l'alumne avançaria menys del que pot avançar), ni massa fort (impossibilitaria el progrés de l'alumne).
- Fer prendre consciència d'aquest desequilibri a l'alumne.
- Ajudar-lo a refer l'equilibri, integrant els nous aprenentatges i refent el seu esquema de coneixement ("reequilibració constructiva").

1.2 Inclusió Escolar: Aspectes conceptuals

1.2.1 Alguns aspectes conceptuals de la Inclusió Escolar

Una visió general de la Inclusió Escolar

La idea d'una educació inclusiva cada vegada esdevé més important arreu del món. Però sobretot va guanyar molt impuls en la *Conferència Mundial sobre Educació Especial: Accés i qualitat* que es va celebrar a Salamanca l'any 1994, organitzada per la UNESCO. En l'esmentada conferència es va plantejar que l'educació havia d'avançar cap a un sistema d'escolarització unificat capaç d'atendre a tots els alumnes i deixar de banda la tradició de sistemes paral·lels, pels quals alguns alumnes reben formes d'educació separades.

En la Declaració de Salamanca (1994), es va reconèixer el concepte fonamental de l'escola inclusiva, en la que tots els alumnes han d'aprendre junts. En aquest sentit les escoles inclusives han de reconèixer les diferents necessitats dels seus alumnes, i adaptar-se als diferents estils d'aprenentatge, per a poder garantir un ensenyament de qualitat i una bona organització escolar:

Creiem i proclamem que:

- Tots els nens d'ambdós sexes tenen un dret fonamental a l'educació i se'ls hi ha de donar la oportunitat d'arribar i mantindre un nivell acceptable de coneixements.
- Cada nen té característiques, interessos, capacitats i necessitats d'aprenentatge que li són propis.
- Les persones amb n.e.e. han de tenir accés a escoles ordinàries, que hauran de ser integrades en una pedagogia centrada en el nen, capaç de satisfer aquestes necessitats.
- Les escoles ordinàries amb aquesta orientació, representen el mitjà més eficaç per combatre les actituds discriminatòries, crear comunitats d'acollida i construir una pràctica educativa que proporcioni una educació efectiva a la majoria dels nenes i millori l'eficàcia, en definitiva, la relació cost-eficàcia de tot el sistema educatiu (UNESCO, 1995, pp.50-60)

D'una manera molt sintetitzada podem resumir les principals característiques de la Inclusió escolar en els punts següents:

- La idea principal de la inclusió, és que el sistema educatiu ha d'adaptar-se a tots els alumnes, sigui quina sigui la seva condició física, social i emocional.
- La inclusió significa que els alumnes, tinguin la discapacitat que tinguin, han d'estar inclosos dins les aules ordinàries, juntament amb els seus companys que no presenten discapacitats.
- La Inclusió planteja, per tant, un model d'escola centrada en l'alumne, i una educació més flexible i oberta .
- La inclusió és una "filosofia" construïda sobre la creença de que totes les persones són iguals i han de ser respectades i valorades, amb la finalitat de poder participar plenament en totes les activitats que s'ofereixen a les persones que no tenen discapacitats (UNESCO, Comitè sobre Drets humans del nen, Octubre 1997, Ginebra).
- La inclusió significa l'oportunitat per a les persones discapacitades de participar obertament en totes les activitats educacionals, de treball, de consum, de temps lliure que tipifiquen la societat actual. El respecte als drets i a la llibertat signifiquen la participació i contribució a la comunitat i a la societat en general. Si tenim en compte el principi d'igualtat tots hem de tenir accés a les mateixes oportunitats per participar i contribuir en la societat.
- En aquest sentit totes les persones tenen el dret de tenir un control sobre les decisions que els afecten, sobre les directrius que poden influir en les seves vides i sobre els programes que s'han elaborat per a satisfer les seves necessitats.
- L'educació inclusiva consisteix en un canvi educacional dirigit a donar resposta a la diversitat, i a ofertar una educació de qualitat per a tots els alumnes.
- La Inclusió escolar suposa que els mestres tinguin expectatives elevades per a tots els seus alumnes; cal proporcionar als alumnes oportunitats de participació adequades a l'aprenentatge; els alumnes s'han d'ubicar en classes adequades a la seva edat; i cal que

s'ofereixi un clima positiu per mitjà de programes i pràctiques que siguin equitatives per a tots els alumnes.

- Des d'aquest vessant tots els alumnes poden aprendre junts, tots reben programes educatius apropiats, i tots treballen amb un currículum que és significatiu per a les seves necessitats educatives.

Tal i com expressa Arnaiz (1996), la inclusió és una actitud, un sistema de valors i creences, no una acció ni un conjunt d'accions:

Primer és una actitud, un sistema de valors i creences, no una acció ni un conjunt d'accions. una vegada adoptada per una escola o per un districte escolar, hauria de condicionar les decisions i les accions d'aquells que l'han adoptat. La paraula *incloure* significa ser part d'alguna cosa, formar part del tot. *Excloure*, l'antònim de *incloure*, significa mantenir fora, apartar, expulsar. (Arnaiz, 1996, p.27)

Pearpoint i Forest (1992) citats per Arnaiz (1996), descriuen els principals valors subjacents en una escola inclusiva:

Els principals valors subjacents en una escola inclusiva són: l'acceptació, la pertinença i comunitat, les relacions personals, la interdependència, i la consideració dels pares i dels mestres com una comunitat d'aprenentatge. Una escola inclusiva veu a tots els seus alumnes capaços d'aprendre i anima i honra tots els tipus de diversitat, com una oportunitat per aprendre sobre el que ens fa humans. (Arnaiz 1996, p.28.)

La inclusió es centra, doncs, en donar suport a les qualitats i les necessitats de cada un i de tots els alumnes de la comunitat escolar, perquè es sentin benvinguts i atesos i aconseguen l'èxit. Per tant l'aprenentatge es centra a oferir a cada alumne un entorn adequat i a proporcionar-li unes ajudes educatives relacionades amb el seu nivell d'habilitat personal.

Definició d'escola inclusiva

Stainback i Stainback (1992) defineixen així l'escola inclusiva:

És aquella que educa a tots els seus estudiants dins un sistema únic educatiu, on se'ls proporcionen programes educatius apropiats que siguin estimulats i adequats a les seves capacitats i necessitats, a més de qualsevol altre suport que tan ells com els seus professors poden necessitar per tenir èxit. (Satinabck i Stainback, 1992, p. 103)

Posteriorment, Susan Stainback (2001) la defineix de la següent manera:

(...)És el procés de permetre a tots els nens, independentment de la discapacitat, raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat de ser un membre de la classe ordinària i aprendre en, amb i dels seus companys dintre de la classe(...) L'educació inclusiva implica la implementació de pràctiques que inclouen a tothom en tots els aspectes de l'escola i la vida de comunitat. El procés d'implementació segueix unes etapes que procuren que cadascú sigui respectat, tingui èxit, i contribueixi al conjunt, sense tenir en compte les diferències individuals (...) L'escolarització inclusiva no és un concepte únic. Està basat en una pràctica simple que ens diu que els nens són ensenyats en les relacions socials i el comportament compartit. O sigui, *no hi ha necessitat* de deixar fora o excloure alguns individus del grup, simplement perquè aparenten, aprenen, es comuniquen, o es comporten d'una manera que podria ésser considerada "diferent" de la resta del grup. (Satinback, 2001, p. 5)

Una de les característiques essencials de l'escola inclusiva és el sentit cohesiu de comunitat, l'acceptació de les diferències i la resposta a les necessitats individuals. Sota aquesta perspectiva de treball, els suports s'organitzen i són rebuts dins de l'aula, ja que s'ha comprovat que si no es donen dins l'aula ordinària pot generar una sèrie de conseqüències negatives.

Algunes d'aquestes conseqüències, segons Sapon-Shevin (1994) (citada per Stainback, 2001, p.18) són:

- El missatge *"si ets diferent has de marxar de l'aula"*, pot generar un sentiment de inseguretat per part de l'alumne dins l'aula ordinària.
- Treure als alumnes que són identificats com a diferents fa més difícil promoure l'educació multicultural i una resposta positiva davant les diferències.
- El fet d'anar traient contínuament els alumnes de l'aula pot interrompre el ritme de l'aula i dificultar la tasca del mestre.

És important emfasitzar que establir un sistema inclusiu, implica canvis en la filosofia, el currículum, l'estratègia d'ensenyament i l'organització estructural de la classe. Aquests canvis no només afecten als alumnes amb discapacitats sinó a la resta en general.

Principis bàsics de la Inclusió escolar

Dels principis que donen sentit a l'educació inclusiva hem de destacar els següents (Stainback i Stainback, 1992):

1. *Classes que acullen a la diversitat*: Els mestres creen aules en les que tots els estudiants s'hi trobin totalment inclosos. L'atenció a la diversitat no es

limita als estudiants amb discapacitats o als estudiants amb talent; les diferències de raça, religió, ètnia, entorn familiar, nivell econòmic i capacitats estan presents en totes les classes.

2. *Un currículum més ampli*: La inclusió significa implementar una modalitat de currículum multinivell. Ensenyar a una classe heterogènia implica realitzar canvis curriculars. Els mètodes emprats es basen en l'aprenentatge cooperatiu, la resolució de problemes i el pensament crític, entre d'altres.
3. *El suport per els mestres*: La inclusió implica proporcionar un suport continu als professors a les seves aules i així trencar les barreres de l'aïllament professional. Una de les característiques que defineix la inclusió és l'aprenentatge en equip, la col·laboració i la consulta. Per tant a l'escola inclusiva es dona èmfasi a l'experiència compartida, on cadascú comparteix lliurament i obertament les seves habilitats i especialitats.
4. *Participació dels pares*: Finalment la inclusió implica la participació dels pares o tutors de manera significativa en el procés d'ensenyament i aprenentatge. Els programes de l'educació inclusiva han donat molta importància a la informació obtinguda dels pares sobre l'educació dels seus fills.

Un cop esmentats els trets generals que defineixen la inclusió escolar, ens centrarem a explicar els aspectes que caracteritzen les aules inclusives.

Característiques de les aules inclusives

Segons Stainback i Stainback (1992), algunes de les característiques de les aules inclusives són:

- *"Filosofia" de l'aula*: Les aules inclusives assumeixen la "filosofia" sota la qual els alumnes pertanyen i poden aprendre a l'aula ordinària. Des d'aquesta perspectiva es considera que l'escola ha d'aprendre a valorar les diferències com a una bona oportunitat per a la millora de l'aprenentatge.
- *Normes de l'aula*: Dins de cada aula hi ha unes normes, els drets de cada alumne són intencionalment comunicats. Aquestes normes reflecteixen la filosofia d'un treball igualitari i just i un respecte mutu entre els alumnes així com també dels membres de la comunitat i de l'escola.

- *L'aprenentatge en relació a les característiques de l'alumne:* A les aules inclusives es proporciona suport als alumnes per ajudar-los a aconseguir amb èxit els objectius del currículum que se'ls proposa. No s'ensenya als alumnes un currículum estàndard, sinó un currículum en què es tinguin en compte la diversitat de les seves característiques i necessitats.
- *Suport dins l'aula ordinària:* Els suports es donen dins l'aula ordinària. L'atenció es centra en determinar les maneres en què els estudiants poden satisfer les seves necessitats educatives dins dels marcs normals i naturals existents.

Dins les aules inclusives existeixen *xarxes de suport natural*, que fan referència als sistemes de tutoria entre companys, cercles d'amics, aprenentatge cooperatiu i altres formes de posar en contacte als estudiants mitjançant relacions naturals contínues i de suport. També es dóna molta importància a què els professors i els professionals treballin junts, mitjançant el treball en equip i el suport professional "d'experts".

Un altre dels suports dins l'aula és *l'acomodació a l'aula*, és a dir, quan fan falta "experts" per a satisfer les necessitats d'un estudiant, també s'utilitzen per a satisfer les necessitats dels altres alumnes.

També és molt important la figura del *mestre* ja que aquest és un element facilitador de l'aprenentatge i d'oportunitats de suport. El paper del mestre ha de ser el de proporcionar suport i ajut als alumnes perquè prenguin decisions sobre el seu propi aprenentatge (Villa i Thousand, 1995) (citat per Stainback, 2001, p.).

* * *

Fins aquí hem posat de manifest tots aquells elements i consideracions que defineixen l'educació inclusiva. Des d'aquesta perspectiva hem analitzat què és la inclusió, quines són les característiques de les seves aules inclusives, així com d'altres aspectes.

Integració i Inclusió

Des del nostre entorn educatiu, sovint es tendeix a sinonimitzar el terme d'inclusió amb el d'integració i aquest fet ha comportat una sèrie de confusions durant molts anys. Concretament en alguns països, hi ha hagut un distanciament del terme d'integració i s'ha tendit cap a la inclusió.

Segons Ainscow (1995), la paraula integració s'ha utilitzat per descriure processos pels quals s'ajuda alguns nens peculiars a participar en el programa de l'escola ordinària, però aquest fet no significa que l'alumne participi durant tota la seva escolaritat de l'escola ordinària.

A diferència d'aquest terme, la inclusió és un valor bàsic que inclou a tots els alumnes; tothom pertany a l'aula ordinària i tothom hi és benvingut. La inclusió no és condicional i els programes s'han d'adequar als alumnes, i no els alumnes als programes. L'educació especial s'ha de convertir en part integrant de l'educació general i aquests dos sistemes han d'unificar els seus esforços per poder respondre a les necessitats dels nens.

Des de la perspectiva de l'escola inclusiva, l'educació especial no és vista com un sistema separat sinó com un servei comprensiu i flexible dissenyat per a satisfer les diverses i canviants necessitats de tots els alumnes mitjançant l'educació. En el sistema inclusiu les escoles d'educació especial passen a ser centres de recursos oferint suport directe als alumnes amb necessitats educatives especials, així com també d'altres que ho necessitin.

Sage (1993) va establir una distinció clara entre la integració i la inclusió. La integració comporta que els membres del que anomena sistema minoritari (educació especial) s'incorporen al sistema majoritari (dominant). En canvi la inclusió suposa l'existència d'un sol sistema educatiu que inclou tots els alumnes d'una manera igual.

De la mateixa manera que es pot establir aquesta confusió entre els dos termes, la inclusió també pot ser definida d'una manera errònia. En aquest sentit Mel Ainscow (1998) explica com aquest concepte ha estat confós en molts països, com un nou concepte d'educació especial, el qual s'ha limitat a estudiants amb discapacitats, ja que han estat categoritzats a partir del seu handicap, sense tenir en compte les seves necessitats educatives especials.

En definitiva, no podem dir que la inclusió hagi aconseguit que cada alumne rebi una educació en relació a les seves necessitats a l'escola del seu barri, juntament amb els seus germans i companys. Amb aquesta afirmació, no pretenem que s'entengui aquesta com a negativa. Al contrari, el que volem dir és que tot i els beneficis i canvis que ha propiciat, encara hi ha moltes situacions i condicions que hauríem de millorar si volem donar resposta a les necessitats educatives de cada un dels nostres alumnes.

1.2.2 L'Ensenyament Multinivell, estratègia metodològica fonamental de la inclusió escolar

Com hem vist en l'apartat 1.1, el nostre ordenament curricular, i en general, el nostre ordenament legal i normatiu educatiu, assumeix una perspectiva comprensiva; és a dir, una perspectiva basada en l'educació de tot l'alumnat en uns mateixos entorns educatius i fonamentada en principis com el de la personalització de l'ensenyament.

Des de força punts de vista, els elements d'un sistema comprensiu tenen forts punts de contacte amb plantejaments aportats en experiències d'escola inclusiva.

Un dels grans reptes, tant des de les posicions inclusives com des de les posicions comprensives, és l'harmonització de la personalització de l'ensenyament i la seva diversificació a l'aula.

Com és sabut, en alguns entorns culturals anglosaxons s'han concretat i regulat jurídicament amb un grau d'especificació més gran els procediments i mesures de personalització de l'ensenyament adreçats a alumnes amb necessitats educatives especials vinculades a discapacitats, en forma dels anomenats Individual Educational Plans, abreujats per les sigles IEP⁶.

En aquestes situacions de forta concreció, s'han produït efectes com és ara el de la dificultat de compatibilitzar l'aplicació de IEP amb les programacions generals preparades per al conjunt d'alumnes de l'aula on és escolaritzat l'alumne amb necessitats educatives especials, per al qual s'ha elaborat el corresponent IEP.

⁶ Vegeu sobre aquest particular Ruiz (1999)

Algunes de les solucions per aquesta compatibilització les han mostrat Ford, Davern i Schnorr (1992) en proposar la formulació dels IEP a partir d'operacions fetes sobre la programació general per a tots els alumnes de l'aula, tot anomenant a aquesta programació Base Curricular Comuna (BCC).⁷

Aquestes solucions, malgrat el seu interès i múltiples possibles aplicacions, posen de manifest un problema fonamental que podríem formular en els següents termes: com podem elaborar les programacions curriculars (les esmentades "Bases curriculars comunes") per tal que, des d'un primer moment estiguessin preparades de manera que incloguessin elements per a l'adequació personalitzada de l'ensenyament? Dit d'altra manera, com podríem, en paraules del nostre sistema curricular, elaborar unitats de Programació, Crèdits, Projectes curriculars que incloguessin, des del primer moment, elements que permetessin una intervenció educativa per part del docent que pogués servir per a facilitar l'aprenentatge a l'alumnat subjecte de diferents condicions personals, en una mateixa aula?

Algunes respostes a aquests interrogants es poden extreure d'un enfocament en la intervenció educativa i en la seva programació, formulat per Collicott (1991) sota la denominació de "Multilevel instruction", que traduïm, com Ensenyament Multinivell.

Atès que les aportacions de l'Ensenyament Multinivell han estat formulades des de posicions inclusives, poden proporcionar-nos algunes fonts en ordre a determinar indicadors de pràctiques inclusives que puguin servir per a l'anàlisi que pretenc fer en la meua recerca.

Amb la finalitat, doncs, d'identificar aquest tipus d'elements, en aquest apartat descriuré algunes de les aportacions de Collicott (1991) i d'altres autors sobre l'ensenyament multinivell, en el qual podem diferenciar quatre fases.

⁷ Els termes emprats per Ford, Davern i Schnorr (1992), són "Common Curricular Framework". La traducció d'aquests termes pels de Base Curricular Comuna han estat proposats per Ruiz (1999)

Fase primera: Identificar els continguts més importants

El primer pas per a elaborar una unitat de programació basada en l'EM consisteix en identificar quins són els continguts més importants d'una unitat de programació sobre els quals es pretén que aprengui l'alumne.

Els objectius que es desitja que l'alumne assoleixi en relació als continguts no han de coincidir necessàriament amb els previstos per a un determinat curs (o cicle en els nostres termes). Poden, per contra, emmarcar-se en les competències que es pretén que l'alumne assoleixi en terminis més amplis (una etapa, per exemple). Sovint, enfocaments tradicionals sobre la presentació i desenvolupament de les tasques escolars poden impedir l'assoliment de competències en relació a continguts que es consideren bàsics o més importants.

Per exemple, es pot considerar com un contingut bàsic el concepte de conflicte a la societat. Si per aprendre sobre aquest concepte es proveeix l'alumnat de tasques només basades en la lectura de diferents llibres i textos, alguns alumnes que no dominen la lectura es poden veure "discapacitats" per a aprendre res sobre aquest concepte. Per tal de facilitar a tots els alumnes l'assoliment d'aprenentatge en relació al concepte de conflicte, poden proposar-se, a més a més, tasques que parteixin de la realitat quotidiana, de narracions curtes que el mestre llegeix o que es proposa que llegeixin els alumnes amb majors capacitats lectores, en veu alta, etc.

Fase segona: Mètodes de presentació de les tasques per part del professorat

Una vegada s'han identificat els continguts més importants sobre els quals es pretén que els alumnes aprenguin, cal determinar les diferents formes sobre les quals el professorat presentarà la informació i les tasques d'ensenyament-aprenentatge. Formes que hauran de ser diferents en la mesura que els alumnes sempre -i més en una escola inclusiva- presenten diferències en els seus coneixements previs i en les seves formes d'aprendre.

En aquest sentit, el professorat ha d'obtenir informació sobre els modes perceptius (visual, auditiu, kinestèsic) que emprà cada alumne/a amb major eficàcia i preferència per a realitzar els seus aprenentatges. Wood, Schultz i

Turnbull (citats per Collicott, 2000), per exemple, van proposar procediments en relació a aquest particular. Per arribar a tots els alumnes cal emprar diferents modes de presentació de la informació. També cal emprar mètodes basats en el descobriment per part de l'alumnat, en la formulació de preguntes, en la referència als entorns més propers (com la mateixa aula), etc.

Per exemple, si algun alumne té problemes en comprendre textos escrits, abans de fer-li resoldre un problema a partir de la lectura de l'enunciat pot plantejar-se-li, per part del mestre, de forma oral, qüestions o problemes sobre materials presents a l'aula, etc.

Un altre aspecte que cal considerar a l'hora de presentar una unitat de programació basada en l'ensenyament multinivell és que cal proporcionar a cada alumne l'oportunitat de participar de situacions apropiades al seu propi nivell. Amb aquesta finalitat, es poden emprar taxonomies com les de Bloom (publicada el 1956) per a dissenyar les diferents tasques que es proposaran. Amb aquestes taxonomies es poden determinar els nivells de les preguntes i requeriments que es faran a l'alumnat i els productes que n'esperaran com a mostra del seu progrés en el procés d'ensenyament-aprenentatge. D'aquesta manera cada alumne s'enfrontarà amb tasques que estaran properes al seu nivell de competència i es podrà encoratjar-lo a progressar cap a fites de major complexitat.

Per tal que una unitat de programació estigui preparada d'acord amb l'ensenyament multinivell cal que el professorat assumeixi pràctiques que contemplin la possibilitat de "participació parcial" en les activitats d'ensenyament-aprenentatge per part d'alguns alumnes. L'exemple més habitual de participació parcial el tenim en treballs que es fan per part de grups d'alumnes i en el qual cada alumne té assignades unes determinades tasques.

De la "participació parcial" com a una metodologia utilitzada en les escoles inclusives en tornarem a parlar més endavant (apartat 1.4.2).

Fase tercera: Mètodes diferents de pràctica per a l'alumnat

La tercera fase de les quatre que hem esmentat consisteix en determinar els mètodes o tipus de pràctica que l'alumne emprarà en el context de la unitat de programació per tal d'assolir noves fites d'aprenentatge.

De fet, es tracta de l'altra cara del procés de tria de mètodes i estratègies d'ensenyament que hem descrit anteriorment per part del professorat.

En aquesta fase es tracta d'acceptar un ampli grau de capacitat de tria per part de cada alumne sobre com prefereixen treballar a l'aula i de quina forma l'alumne creu que pot mostrar millor el seu progrés en l'aprenentatge.

En aquest sentit, cal que el professorat valori de la mateixa manera, a ulls de l'alumnat, els diferents canals d'expressió oral i escrita.

Per tal que cada alumne pugui treballar de la forma que li és més a l'abast, cal que el professorat s'asseguri d'estar emprant diferents vehicles de comunicació a l'aula. D'aquesta manera no quedarà exclòs cap alumne del conjunt de tasques que poden portar-lo a l'assoliment dels aprenentatges proposats.

No es tracta, però, que el fet de proporcionar a un determinat alumne l'oportunitat de basar el seu progrés en la comprensió d'explicacions orals del professorat i d'expressar els seus progressos també oralment, impliqui que es renuncia a que aprengui a escriure i a llegir el màxim de correctament. Es tracta, per contra, de no posar majors dificultats a determinats alumnes per a l'assoliment de competències en relació a determinats continguts que poden ésser assolides sense que, prèviament, calgui disposar de competències complexes en altres àmbits -els àmbits que, precisament, ofereixen majors dificultats per a l'alumne-.

Des d'aquest enfocament, no només cal proporcionar a l'alumne diferents formes de realitzar tasques en relació als continguts d'aprenentatge; cal també preparar aquestes diferents tasques de forma que presentin una gradació de competències sobre els continguts. D'aquesta manera, tot l'alumnat pot progressar en aprenentatges referits al currículum general, sense necessitat d'inventar altres currículums paral·lels, i sense necessitat que algun hagi d'abandonar la classe per "fer o aprendre una altra cosa".

Una alternativa emprada en el context de l'Escola Inclusiva amb aquesta finalitat és la utilització de la taxonomia de Bloom (1956) per a la gradació de competències implicades en cada tasca.

Quan es presenten a l'alumnat un conjunt de tasques que cobreixen diferents nivells, cada alumne pot escollir les propostes d'activitat que més s'adiuen al

seu propi nivell de coneixements i competències previs. Tot i la possibilitat que aquest enfocament suposa per a encoratjar l'alumne cap a la tria de tasques d'un major grau de complexitat, cal tenir presents dues cauteles:

a) Alguns alumnes poden tendir a escollir tasques que els siguin massa fàcils, de forma continuada. Això acaba reduint la seva motivació. Cal, doncs, enregistrar aquest tipus de tria continuada per a actuar tot animant l'alumne en la tria de tasques de major complexitat.

b) Alguns alumnes poden sentir-se incapaços de participar d'algunes activitats perquè mai no han intentat de participar-hi.

L'ajut del professorat en l'elecció de tasques per part de l'alumnat ha d'atendre, doncs, a la necessitat que tenen els alumnes de sentir que progressen amb èxit en allò que es proposen, alhora que a la necessitat que tenen els alumnes d'avançar en l'adquisició de nous aprenentatges que els permetran, en el futur, assolir nous èxits.

Un aspecte que cal ponderar particularment en l'àmbit de la preparació de les activitats, tasques i pràctiques per a l'alumnat, és la possibilitat de la participació parcial, a la qual ja hem al·ludit anteriorment. En aquest sentit, cal involucrar els alumnes que disposen de competències molt limitades, en les activitats preparades per al grup-classe, prenent com a referent les fites establertes en la seva programació individualitzada (en el seu IEP). Si l'èmfasi de l'IEP recau en aspectes de millora de la comunicació, per exemple, el mestre farà participar l'alumne amb discapacitats en les activitats previstes per al grup-classe, més per facilitar el seu progrés comunicatiu que per a propiciar un, potser, difícil progrés cap a fites de major component "acadèmic" o de major complexitat, proposades per a altres alumnes.

La participació parcial pot ser abordada amb tècniques específiques -a les quals hem al·ludit anteriorment- com ara l'aprenentatge cooperatiu i l'enfocament d'aprenentatge per descoberta que vinculen els diferents mètodes de presentació de les activitats per part del professorat, i les diferents pràctiques per part de l'alumnat.

En l'enfocament de l'Ensenyament Multinivell hi ha un factor d'extrema importància, en ordre a la coherència amb els objectius de l'Escola Inclusiva: El professorat ha de donar el mateix valor a les diferents activitats i les diferents

formes de participació de cada alumne en aquestes activitats. Mai no ha de treure importància o valor a cada tipus d'activitat i de participació. Cada alumne ha d'aprendre a respectar i a valorar els esforços de cada company i les fites que cada company i companya assoleixen. I, és més, ha d'aprendre a col·laborar amb tots els companys i totes les companyes en un procés col·lectiu de progrés cap a fites d'aprenentatge i creixement personal.

Fase quarta: Metodologies per a l'avaluació

L'elecció de diferents metodologies per a l'avaluació del progrés en l'aprenentatge de cada alumne és un procés similar als que hem esmentat en relació als punts anteriors.

Cal que cada alumne sigui avaluat en base a activitats com les que s'han emprat per a facilitar el seu procés d'aprenentatge.

El més important a remarcar és que des de l'enfocament de l'ensenyament multinivell cada alumne ha d'ésser avaluat prenent com a base els seus nivells individuals d'aprenentatge.

Aquestes han estat les fases, que com hem esmentat abans guien el procés de planificació i d'elaboració d'unitats de programació que tenen l'objectiu d'incloure a tots els alumnes, siguin quines siguin les seves necessitats educatives per a la seva participació de Bases Curriculars Comunes. Des d'aquest enfocament, dissenyar una unitat de programació implicarà per part del professorat (Ford, Davern i Schnorr, 1992):

1. Tenir en compte els diferents estils d'aprenentatge dels alumnes en el moment de preparar els mètodes d'ensenyament.
2. Implicar l'alumnat en els temes, preparant diferents tasques i preguntes corresponents a diferents nivells de pensament (es poden preparar amb taxonomies com ara la de Bloom (1956)).
3. Tenir en compte que alguns alumnes necessiten un ajustament de les expectatives a la seva possibilitat d'aprenentatge.
4. Escoltar l'alumnat respecte de quina manera preferiria mostrar les seves competències sobre el que es pretén ensenyar-li.

5. Acceptar que aquestes diferents maneres d'avaluar tenen un valor similar, si no igual.
6. Avaluar l'alumnat tenint en compte les seves diferències individuals.

L'Ensenyament Multinivell és un sistema per desenvolupar lliçons de tal manera que tots els alumnes hi puguin participar i al mateix temps se sentin membres valuosos de l'aula. L'Ensenyament Multinivell és un mètode que permet que els mestres responguin a les necessitats individuals dels alumnes .

1.3 Alguns punts de contacte entre l'enfocament comprensiu del nostre sistema educatiu i la inclusió escolar

Tal com he dit a la introducció, la meva investigació pretén analitzar les pràctiques educatives d'alguns centres educatius de la comarca d'Osona i analitzar fins a quin punt són equiparables amb les pràctiques educatives pròpies de les escoles inclusives. Perquè això sigui viable, l'enfocament comprensiu de l'actual sistema educatiu del nostre país i els postulats de l'escola inclusiva no poden ser contradictoris; tot i que no es poden equiparar al cent per cent, entre l'un i els altres hi ha d'haver alguns punts en contacte, per tal que al sí d'escoles organitzades de forma comprensiva i en les escoles inclusives s'hi puguin generar pràctiques educatives equiparables o, com a mínim, no contradictòries. En aquest sentit vull destacar alguns d'aquests punts de contacte.

Tant l'enfocament comprensiu del nostre sistema educatiu com l'enfocament inclusiu parteixen de la base d'un ensenyament personalitzat, en el qual els mètodes d'ensenyament són adaptats a les característiques dels alumnes i, per tant, renuncien a prescriure un mètode d'ensenyament únic i aplicable a tothom. En aquest sentit no es defineix com un sistema d'ensenyament idèntic per a tots els alumnes, que exclou els que no poden assolir els aprenentatges estipulats, o bé se'ls faci repetir el procés educatiu fins que assoleixin els aprenentatges exigits.

L'enfocament inclusiu així com també l'enfocament comprensiu del nostre sistema educatiu, té en compte els diferents ritmes d'aprenentatge. Les característiques individuals són subjectes a una evolució, i cal partir dels

esquemes de coneixement dels alumnes. La intenció dels alumnes és comprendre el significat del que estudien (Stainback, 2001), la qual cosa els porta a relacionar el seu contingut amb coneixements previs, amb l'experiència personal o amb altres temes, i així anar avaluant el que es va realitzant, i aconseguir un grau de comprensió acceptable, per tal de ser significatiu i aplicar-ho en situacions posteriors.

Una altra correspondència, entre l'enfocament comprensiu del nostre sistema educatiu fonamentat en els principis del constructivisme i els postulats de la Inclusió escolar, fa referència a la diversificació dels objectius i continguts. Es parteix del fet que l'educació escolar no pot pretendre que tots els alumnes assoleixin *exactament* els mateixos resultats i realitzin els mateixos aprenentatges. En aquest sentit s'accepten variacions en aquests components curriculars segons les diferències individuals dels alumnes. La flexibilitat és, per tant, un dels principis que queda reflectit en el sistema inclusiu (Stainback, 2001).

Des d'aquesta perspectiva, el principi de la globalització suposa que el nou aprenentatge de l'alumne es relacioni amb allò que ja sap, i per tant més gran serà la significativitat de l'aprenentatge realitzat.

El sistema inclusiu, en el mateix sentit que la nova ordenació del nostre sistema educatiu, proposa aconseguir una educació de qualitat. Un autor com ara Wilson (1992), vinculat amb enfocaments inclusius, expressa sobre la qualitat de l'educació arguments que semblen ben compatibles amb els propòsits de millora de la qualitat de l'actual sistema educatiu:

Pirsig (1979) relaciona la qualitat amb l'*arete* grega que significa "excel·lència de la funció", ja que els helenis consideraven que cada objecte, institució o individu té una funció especial a desenvolupar. A partir d'aquesta definició, la funció del professor apareix aquí com *planificar i proporcionar un currículum als seus alumnes i avaluar el seu èxit*. Però ha de ser un currículum *òptim per cada alumne*, com a membre (normalment) d'una classe que consta d'alumnes amb una gran varietat de capacitats i necessitats. La meua definició ampliada sobre la qualitat de l'ensenyament és per tant: planificar, proporcionar i avaluar el currículum òptim per a cada alumne, en el context d'una diversitat d'alumnes que aprenen (Wilson, 1992, p.30)

Així mateix des de l'enfocament del nostre sistema educatiu, Pujolàs (2001) defineix una educació de qualitat com:

La qualitat d'una etapa educativa obligatòria és atendre (cobrir, superar, complaure...) les necessitats educatives i expectatives dels alumnes que

obligatòriament han d'estar escolaritzats, tenint en compte que aquestes necessitats varien amb el temps. La qualitat de l'educació bàsica i obligatòria ha d'anar orientada cap a assegurar, a tots els destinataris de l'educació, tot el que necessiten per accedir als coneixements, habilitats, aptituds i actituds socialment considerades bàsiques per la seva integració activa a l'entorn en el qual pertanyen, com a persones adultes i autònomes (Pujolàs, 2001, pp.47-48)

L'atenció a la diversitat és alguna cosa més complexa del que pot semblar a primera vista. Per una part, una aproximació als diferents factors de diversitat a l'aula ens dona una idea d'aquesta complexitat. I, d'altra banda, el procés d'atenció a aquesta diversitat es complica molt més si tenim en compte que no tots els factors de diversitat –no totes les variables que generen diferències entre els alumnes- requereixen la mateixa resposta educativa.

Diferents autors (Maruny i Muñoz, 1993; Tirado, 1993; Gimeno Sacristán, 1993) citats per Pujolàs (2001), parlen dels factors que generen la diversitat de necessitats educatives dels alumnes en el marc escolar. Aquests són:

- Diversitat en relació al ritme d'aprenentatge (més lent, més ràpid).
- Diversitat derivada dels coneixements previs que l'alumne posseeix a l'hora de interpretar la nova informació.
- Diversitat derivada de les diferents maneres i estratègies que els alumnes disposen per dur a terme un determinat aprenentatge (procediments i tècniques de treball i estudi).
- Diversitat derivada de la diferent motivació i dels diferents interessos dels alumnes; mentre que uns realitzen el que han de fer amb facilitat i amb molt interès, altres amb prou feines ho fan o es neguen obertament a fer-ho. Un dels factors determinants d'aquesta diferència de comportaments "és el que els alumnes posseeixen o no una sèrie de requisits indispensables per l'aprenentatge escolar, el que provoca, en conseqüència, diferències en les probabilitats d'èxit en aquest procés" (Tirado, 1993, p.51)
- Diversitat derivada del diferent grau de participació en la institució escolar que tenen els alumnes: mentre que uns tenen una capacitat molt alta en aquest sentit i en treuen el màxim profit, altres no superen l'angoixa que els suposa la seva incorporació a una nova etapa

educativa, si no és a través de l'absentisme escolar i, a vegades amb el rebuig directe i inclòs violent de la dinàmica escolar.

- Diversitat derivada de les expectatives de tots els alumnes amb relació al seu futur escolar i professional: mentre que uns saben positivament que arribaran a obtenir bones notes, altres saben que tornaran a fracassar en aquesta nova etapa educativa com han fracassat en l'anterior, i hauran de limitar-se en el millor dels casos, a anar passant cursos com puguin i ocupar, també en el millor dels casos, llocs de treball poc qualificats i precaris.
- Diversitat derivada de la diferent capacitat cognitiva dels alumnes i ocasionada, en alguns casos, per algun trastorn del desenvolupament.

En conclusió, a partir de les anteriors aportacions, podem afirmar que hi ha unes diferències individuals dins el grup classe, i per això els continguts i objectius així com també els sistemes de presentació dels continguts, s'han d'adequar a les característiques personals dels alumnes.

En aquest sentit, en funció del que s'espera dels alumnes, els professors proporcionen tractaments educatius diferenciats que poden traduir-se en: tipus i grau d'ajut educativa, suport emocional, i retroalimentació més o menys positiva que reben, tipus d'activitat en la que se'ls permet participar, oportunitats que se'ls ofereix per aprendre, i quantitat i dificultat dels materials que s'utilitzen com a recurs educatiu.

Des de la concepció constructivista, l'aprenentatge es considera més significatiu quantes més relacions sigui capaç d'establir l'alumne entre el que ja coneix i el nou contingut que se li presenta com a objecte d'aprenentatge. Això vol dir que tenint en compte el suport i guia necessària, pot mobilitzar i actualitzar la construcció del seu coneixement.

Els alumnes, posseeixen una determinada quantitat d'esquemes de coneixement, és a dir, no tenen un coneixement global. Aleshores, en funció del context en el què es desenvolupen i viuen, i de les seves experiències, poden tenir una quantitat major o menor d'esquemes de coneixement.

El que és evident és que per a la construcció del coneixement l'alumne necessita un suport. Si l'ensenyament ha de facilitar el procés de construcció de significats i sentits que fa l'alumne, aquest ha d'estar vinculat al seu procés

de construcció. Si l'ajuda, d'alguna manera, no "connecta" amb els seus esquemes, no s'estarà produint un aprenentatge. La condició bàsica perquè el suport educatiu sigui eficaç, és que el suport s'ajusti a la situació i característiques de l'activitat constructiva de l'alumne, però sempre en relació al que aprenen els altres, ja que si no el que l'alumne rebi no li serà significatiu quan per diverses raons hagi d'entrar en contacte amb la vida social.

En aquest sentit, doncs, la concepció constructivista que hi ha a la base del nostre sistema és compatible amb l'enfocament inclusiu, ja que no es pretén abarcar només les capacitats cognoscitives, sinó arribar al major desenvolupament de l'alumne (amb discapacitats o no), en totes les seves habilitats. Implica que les estratègies d'ensenyament, el tipus d'agrupament, el professorat, així com també l'organització dels continguts, tinguin unes característiques que possibilitin aquest desenvolupament global.

Tal i com expressa Coll (1986) per a poder atendre a la diversitat de l'alumnat, i l'aprenentatge de continguts de diferent naturalesa, és necessari un tipus d'ensenyament que s'adapti a les característiques individuals de cada alumne, però seguint uns mateixos objectius didàctics. En un sistema inclusiu, es prioritzen els aprenentatges funcionals, tal i com es postula des del constructivisme. És a dir, que els coneixements adquirits puguin ser utilitzats en totes les circumstàncies en què es trobi l'alumne, afavorint, per tant, el seu procés de presa de decisions (per sentir-se integrat en la comunitat).

Un altre punt de contacte entre un sistema inclusiu i l'enfocament comprensiu del nostre sistema educatiu basat en el constructivisme, és que a tots els interessa que l'alumne adopti una actitud favorable davant la tasca. En aquest sentit, es busca la manera idònia d'entrada de la informació en cada alumne (Bloom, 1956). Per exemple, l'alumne que tingui problemes de lectura i hagi de realitzar una activitat de coneixement del medi, el material se li passarà de manera auditiva, visual, manipulativa...afavorint al màxim la seva disposició davant l'ensenyament-aprenentatge.

* * *

Tot i que no podem equiparar al cent per cent l'enfocament comprensiu que ha adoptat el nostre sistema educatiu a partir de la LOGSE, després

d'analitzar per separat la comprensivitat en la nostra ordenació del sistema educatiu (apartat 1.1) i la inclusió escolar (apartat 1.2), sí que podem afirmar que entre aquestes dues maneres de concebre l'escola hi ha nombrosos punts de contacte, tal com he intentat posar de manifest en el present apartat.

Això em permet intentar esbrinar, a través de la meua investigació, fins a quin punt es donen pràctiques educatives inclusives -o, si ho diem d'una manera més precisa, pràctiques educatives equiparables a les que es donen a les escoles inclusives- en alguns dels centres educatius d'educació infantil i primària de la comarca d'Osona. Per poder fer això, calia, abans, identificar d'una forma més operativa quines són aquestes pràctiques educatives inclusives. És el que faré en el darrer apartat d'aquest primer capítol.

1.4 Pràctiques educatives inclusives: elements i indicadors

Per al desenvolupament de la recerca se m'ha fet necessari descriure alguns factors o elements d'allò que hem anomenat "pràctiques educatives inclusives".

En termes generals, entendrem que el terme "pràctiques educatives inclusives" es refereix a aquelles pràctiques educatives que impliquen la utilització de procediments de diversificació i personalització de l'ensenyament que pretenen afavorir l'aprenentatge de tots els alumnes en un mateix entorn (Stainback i Stainback, 1992) .

Aquestes pràctiques poden ser analitzades a partir de diferents aspectes:

- L'avaluació de l'alumnat
- Metodologies i materials per a l'ensenyament i l'aprenentatge
- Aspectes curriculars generals
- Suports i serveis dins i fora de l'aula, i en general a tota l'escola

A continuació descriuré els principals elements que considerem en relació a aquests aspectes.

1.4.1 L'avaluació de l'alumnat

Pel que fa a l'avaluació de l'alumnat des d'enfocaments inclusius, Brian Cullen i Theresa Pratt (1992), expressen que l'avaluació de l'alumnat es

realitza en base als seus nivells individuals d'aprenentatge. Aquest pressupòsit evidencia que l'avaluació és diferent per a tots els alumnes en relació als seus nivells de capacitat i habilitat.

Assenyalen que l'avaluació és un conjunt de processos que han de permetre:

- Determinar si s'han aconseguit els objectius proposats.
- Determinar si l'acció educativa s'ajusta a l'alumne.
- Proporcionar informació sobre la qualitat del context d'aprenentatge per a determinar el tipus d'aprenentatge.
- Determinar l'eficàcia del procés i de la metodologia utilitzada.
- Proposar els suports necessaris per a desenvolupar els objectius de l'aprenentatge.

Stainback i Stainback (1992) remarca que des d'un enfocament inclusiu:

Si es diversifiquen les estratègies d'ensenyament i aprenentatge, l'avaluació també ha de ser diferent per a tots els alumnes si es tenen en consideració les característiques personals i individuals de l'alumnat (Stainback i Stainback, 1992, p.160)

Així mateix Cullen i Pratt (1992) afirmen:

S'ha d'optar per l'avaluació continua que recull els resultats de totes les actuacions realitzades per l'alumne durant el procés d'ensenyament-aprenentatge. Una avaluació continua és la que respon a l'ús de diferents tècniques per obtenir la informació (Cullen i Pratt, 1992, p.178-179).

Aquests autors esmenten els següents tipus d'estratègies avaluatives utilitzades en el context d'entorns educatius inclusius:

- *Registre acumulatiu*, és una tècnica que suposa la revisió completa dels informes i registres. És una forma per a familiaritzar-se amb les necessitats d'aprenentatge de l'alumne així com també del seu estil d'aprenentatge.
- *L'entrevista a l'alumne*, consisteix en esbrinar els interessos, estratègies, motivacions, destreses comunicatives, punts forts i punts febles, amb l'objectiu de conèixer com li agrada aprendre i ser avaluat.
- *L'observació directa dels estudiants*, la qual proporciona una gran quantitat d'informació sobre el seu aprenentatge, tant a nivell

individual com en el grup, referent a les seves característiques cognitives, afectives i psicomotrius. Al mateix temps permet esbrinar les conductes de l'alumne i la relació d'aquest amb els seus companys. L'observació no s'ha d'entendre com l'avaluació d'un producte acabat, sinó l'avaluació de l'actuació de l'alumne mentre crea el producte o executa algun tipus d'estratègia.

- *Tests preparats pel mestre:* són un altre tipus de tècniques d'avaluació, i formen part del procés d'ensenyament i aprenentatge. No han de separar-se de les activitats escolars quotidianes. Estan formats pels continguts i objectius d'una unitat didàctica, en la qual el mestre ha d'avaluar fins a quin grau han estat assolits per l'alumne
- *Els projectes de grup,* són utilitzats per avaluar les habilitats socials dels alumnes mentre aquests realitzen un projecte comú.
- *L'autoavaluació,* utilitzada per desenvolupar el sentit de la responsabilitat dels alumnes respecte al seu propi procés d'aprenentatge. Contribueix a la conscienciació respecte als objectius de les matèries; ajuda als alumnes a avaluar el seu propi treball; i informa als mestres de les reaccions dels alumnes davant dels problemes que es troben.

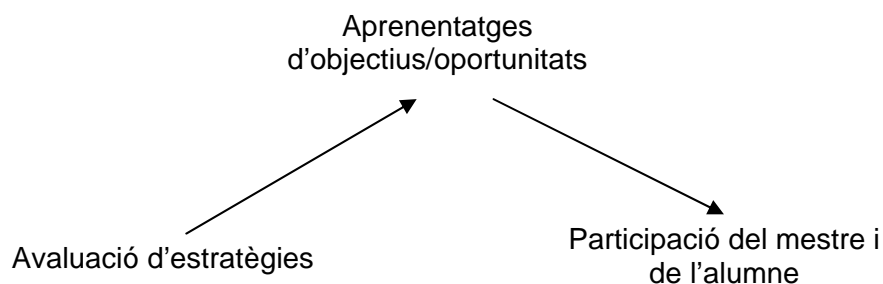
Com es pot observar, les tècniques avaluatives que es proposen, van més enllà de les tasques cognitives, i posen l'èmfasi també en el nivell afectiu, en els interessos, les actituds i els valors de l'alumne. En conseqüència, aquestes tècniques d'avaluació promouen un enriquiment general i constructiu de tots els aspectes que conformen l'alumne d'una manera integral, per tal de poder prendre decisions sobre el seu procés d'ensenyament i aprenentatge i, si s'escau, sobre la seva provisió de serveis.

Finalment remarcarem algunes aportacions sobre l'avaluació en situacions inclusives pel que fa la necessitat que siguin desenvolupades en equip per diferents professors. Alguns autors com Bachor i Crealock (1986) citats per Stainback i Stainback (1992), exposen un model utilitzat en diferents escoles inclusives de Iowa en les quals s'imparteix l'educació primària i secundària. Aquest model està compost per tres fases:

- *Primera fase:* consisteix en la recopilació de tota la informació disponible sobre l'alumne en qüestió, obtinguda a través dels diferents registres d'avaluació.
- *Segona fase:* Consisteix en realitzar una reunió en equip. Si un alumne presenta problemes complexos, s'ha de demanar suport a l'equip docent de l'escola, format aquest pel director, l'orientador, el mestre de suport i els altres professionals. Mitjançant el diàleg i la col·laboració les informacions inicials per part del mestre poden confirmar-se, ampliar-se o reformular-se.
- *Tercera fase:* consisteix en decidir en col·laboració els serveis, recursos i presa de decisions sobre el procés d'ensenyament i aprenentatge de l'alumne en concret.

Així mateix, Cullen i Pratt (1992) manifesten que l'avaluació es realitza mitjançant una col·laboració entre els diferents professionals que intervenen en el procés d'ensenyament i aprenentatge, però també hi han d'intervenir els propis alumnes:

L'avaluació és una col·laboració, un procés cíclic que es desenvolupa entre els professors i els alumnes. L'aprenentatge dels objectius i les diferents oportunitats d'aprendre han de determinar què és l'avaluació i com ha de ser avaluat l'alumne.



Aquestes relacions entre els objectius i l'avaluació són fonamentals per qualsevol procés d'avaluació de l'alumne. Les diferents formes d'avaluació han de ser les apropiades pel nivell de desenvolupament i aprenentatge de l'alumne (Cullen i Pratt, 1992, p.175-196).

Des d'aquesta perspectiva, l'avaluació ha de tenir en compte una sèrie de consideracions (Cullen i Pratt, 1992):

- La necessitat que l'avaluació s'entengui com un component positiu del procés d'ensenyament i aprenentatge de l'estudiant.

- La necessitat de relacionar l'avaluació amb les diferents activitats proposades pel nivell cognitiu i afectiu de l'alumne.
- La necessitat de reconèixer i adreçar les relacions entre els objectius establerts, l'aprenentatge d'activitats i l'avaluació d'aquestes activitats.
- La necessitat de modificar els procediments d'avaluació per alumnes excepcionals, amb diferents nivells d'habilitat.
- La necessitat de continuar re-examinant pràctiques d'avaluació, obertes a canvis i en el moment que sigui necessari.

Diversos autors, com Cullen i Pratt(1992), expressen les pretensions de l'avaluació a partir de sis punts:

1. L'avaluació ha de determinar si els objectius de l'alumne han estat assolits.
2. L'avaluació s'utilitza per a desenvolupar i implementar programes.
3. L'avaluació ajuda al mestre ha replantejar-se nous aprenentatges.
4. L'avaluació dóna informació sobre la qualitat de l'ensenyament.
5. L'avaluació determina si la metodologia utilitzada pel mestre ha estat la més efectiva.
6. L'avaluació contínua permet veure en quin moment els alumnes necessiten ajut.

Alguns indicadors per analitzar les pràctiques relacionades amb l'avaluació des d'un enfocament inclusiu

A partir d'aquestes aportacions sobre aspectes relacionats amb l'avaluació en entorns educatius inclusius, he formulat alguns indicadors que m'han permès analitzar les pràctiques educatives relacionades amb l'avaluació en entorns educatius inclusius:

1. L'avaluació de l'estudiant en pràctiques inclusives és contínua, per tant, forma part integral del seu procés d'ensenyament i aprenentatge.
2. L'avaluació de tot l'alumnat (inclòs l'alumnat amb discapacitats, i en general amb n.e.e.) es realitza dins l'aula ordinària, juntament amb els alumnes que no presenten cap tipus de discapacitat, ni, en general necessitats educatives especials (n.e.e).

3. L'avaluació permet identificar les dificultats que puguin anar apareixent durant el procés d'aprenentatge de l'alumne, per tal de posar a l'abast els suports i ajuts necessaris per al seu desenvolupament.
4. L'efecte de l'avaluació ha de ser constructiu. Les tècniques avaluatives han d'incrementar, no disminuir la construcció del treball personal de l'alumne per obtenir el fonament necessari que li permeti prendre decisions en relació a diferents situacions.
5. L'avaluació ha de disposar d'una gran varietat de tècniques avaluatives per tal d'obtenir informació sobre diferents aspectes de l'aprenentatge de l'alumne.
6. L'avaluació no només s'ha de centrar en obtenir informació sobre aspectes acadèmics, sinó també sobre aspectes afectius i d'habilitats socials que desenvolupa l'alumne.
7. Les tècniques avaluatives han de partir dels interessos, motivacions i valors de l'alumne, en d'altres paraules, s'han d'adaptar a l'alumne i no a l'inrevés.
8. Una avaluació efectiva s'ha de poder comunicar en diferents situacions: alumne-alumne, mestre-alumne, alumne-mestre, mestre-familiars, professors-professors.
9. L'avaluació és un procés que demana als estudiants com volen ser avaluats.
10. Les activitats avaluatives són proposades en col·laboració, a través de tots els professors que intervenen en el procés d'ensenyament i aprenentatge de l'alumne.
11. Els alumnes són avaluats per totes les persones que intervenen en el seu procés d'ensenyament i aprenentatge.

1.4.2 Metodologies i materials per a l'ensenyament i aprenentatge

La inclusió dels alumnes dins les escoles ordinàries es potencia utilitzant diverses metodologies. Però les més utilitzades en aquest tipus de pràctiques, són el treball cooperatiu, la participació parcial, i dos docents dins l'aula. Stainback, Stainback i Jackson (1992); Ford, Davern i Schnor (1992) diuen que totes aquestes metodologies parteixen de la filosofia que tots els alumnes pertanyen a un grup classe i per tant tots poden aprendre dins l'aula.

En l'aplicació d'aquestes metodologies exposades anteriorment, el mestre agrupa junts als alumnes amb diferents tipus de característiques, per dues raons: la primera raó és que entre ells s'estableixen relacions de reciprocitat en les quals els alumnes aprecien la diversitat i el desenvolupament d'habilitats de cooperació; i l'altra raó és que els alumnes aprenen continguts i realitzen les diferents tasques d'aprenentatge treballant junts. La finalitat principal és utilitzar les diferències dels alumnes per a reforçar l'aprenentatge dels seus companys (Stainback i Stainback, 1992).

Un dels aspectes importants de les pràctiques inclusives en relació a les metodologies didàctiques és que els alumnes tenen capacitat de tria sobre com prefereixen treballar a l'aula i de quina forma creuen que poden mostrar millor el seu progrés en l'aprenentatge (Collicott, 2000).

Per tant abans de presentar la metodologia el mestre ha d'identificar quina és la millor manera d'aprendre de l'alumne i com li serà presentada la informació, per tal que aquesta s'ajusti a la metodologia que se li presentarà. Cal determinar per tant les diferents formes sobre les quals el professorat presentarà la informació i les tasques d'ensenyament-aprenentatge per tal que aquestes s'adeqüin a les capacitats i interessos dels alumnes.

Aquestes formes hauran de ser diferents en la mesura que els alumnes sempre -i més en una escola inclusiva- presenten diferències en els seus coneixements previs i en les seves formes d'aprendre.

En aquest sentit, el professorat ha d'obtenir informació sobre els modes perceptius (visual, auditiu, kinestèsic) que empra cada alumne/a amb major eficàcia i preferència per a realitzar els seus aprenentatges.

A continuació descriuré algunes de les metodologies més utilitzades en pràctiques educatives inclusives.

Aprenentatge cooperatiu

Segons Villa i Thousand (1992), l'objectiu principal de l'aprenentatge cooperatiu és ensenyar als alumnes a treballar amb els seus companys amb la finalitat d'aconseguir fins comuns. Des d'un punt de vista més pràctic l'aprenentatge cooperatiu pot ajudar als alumnes a dependre menys del mestre. Es demana als alumnes que treballin junts, ajudant-se mútuament i buscant

solucions als problemes plantejats en diverses situacions i activitats d'aprenentatge. Segons aquests autors és una manera d'introduir als alumnes amb necessitats educatives especials dins l'aula ordinària de manera que propiciï el seu èxit acadèmic i social.

És obvi que perquè l'aprenentatge sigui cooperatiu, els membres d'un grup han d'acceptar que només poden aconseguir els seus objectius si els altres aconseguixen els seus. Stainback i Stainback (1992) anomena aquest fet com a interdependència positiva: és la idea de que *“no es pot tenir èxit sense els altres”*.

Segons aquesta autora la interdependència positiva pot establir-se i es pot incrementar de diferents maneres segons el tipus d'activitat, el contingut dels exercicis i l'experiència anterior dels alumnes. A continuació en citem alguns exemples:

1. Es pot demanar als alumnes que treballin per parelles en la preparació d'una exposició conjunta sobre un tema que presentaran als seus companys.
2. Es pot proposar a un grup una activitat que únicament pot dur-se a terme mitjançant la posada en comú de materials distribuïts de manera individual
3. Es pot assignar a cada membre d'un grup una funció particular; per exemple, president, secretari...
4. Es pot demanar a cada alumne que realitzi la primera fase d'un exercici que ha d'acabar-se en grup.
5. Es pot anunciar a un grup que les seves qualificacions seran el resultat combinat del treball dut a terme per cada un dels seus membres.

En conseqüència, els alumnes hauran de treballar de manera conjunta per entendre el significat de l'activitat.

La participació parcial

Tal i com hem esmentat anteriorment, una de les altres metodologies utilitzades en les pràctiques inclusives és la participació parcial. Porter i altres (1995) la defineixen com:

Aquella situació d'aprenentatge en la que l'estudiant està assignat a realitzar només una part específica de l'activitat (Porter, 1995, p.4)

La participació parcial, pot ser abordada amb tècniques específiques com ara l'aprenentatge cooperatiu, i l'enfocament d'aprenentatge per descoberta, que vinculen els diferents mètodes de presentació de les activitats per part del professorat, i les diferents pràctiques per part de l'alumnat (Collicott, 2000).

L'exemple més habitual de participació parcial el tenim en treballs que es fan per part de grups d'alumnes i en el qual cada alumne té assignades unes determinades tasques.

Des d'aquest enfocament, un alumne que treballa més lentament que els seus companys i companyes ofereix dues opcions al professorat: o bé donar-li més temps per tal que acabi les tasques proposades, o bé proposar-se que aprengui al mateix temps que els altres amb els mateixos continguts, però no exigir-li que completi totes les tasques previstes per a tot el grup.

La participació parcial és particularment important per a incloure l'alumnat amb discapacitats en les activitats de l'aula. Per exemple, un alumne que té greus dificultats en relació amb la lectura pot ser inclòs en activitats complexes de l'àrea de llengua, encoratjant-lo a fer una presentació oral breu relacionada amb la seva experiència personal pel que fa a algun dels aspectes que s'aborden en l'activitat general.

Dos docents a l'aula

Una de les altres metodologies utilitzades en les escoles inclusives és la de dos docents a l'aula. Aquesta alternativa es basa en l'aprofitament dels recursos personals del centre (mestre de suport, altre professorat...) a l'aula on estan tots els alumnes. Es tracta d'aconseguir que tots els alumnes puguin ser atesos i ajudats dins l'aula ordinària. Permet que dos mestres puguin tenir un coneixement compartit d'un mateix grup amb la finalitat d'adequar la programació i la metodologia a les necessitats del grup i també garanteix una atenció personalitzada en aquells alumnes que tenen més dificultats (Stainback i Stainback, 1992).

Algunes consideracions generals sobre els mètodes i els materials des d'un enfocament inclusiu

En parlar de les diferents fases de l'Ensenyament Multinivell ja m'he referit a les característiques que, des d'un enfocament inclusiu han de tenir els mètodes i els materials utilitzats en el procés d'ensenyament i aprenentatge. Ara només les vull recordar breument, de forma més esquemàtica:

- Per arribar a tots els alumnes cal emprar diferents modes de presentació de la informació.
- També cal emprar mètodes basats en el descobriment per part de l'alumnat, en la formulació de preguntes, en la referència als entorns més propers (com la mateixa aula), etc.
- Cal proporcionar a cada alumne l'oportunitat de participar de situacions apropiades al seu propi nivell de manera que cada alumne s'enfronti a tasques que estiguin properes al seu nivell de competència i es pugui encoratjar-lo a progressar cap a fites de major complexitat.
- Cal que el professorat valori de la mateixa manera, a ulls de l'alumnat, els diferents canals d'expressió oral i escrita.
- Cal que el professorat s'asseguri d'estar emprant diferents vehicles de comunicació a l'aula.
- No només cal proporcionar a l'alumne diferents formes de realitzar tasques en relació als continguts d'aprenentatge; cal també preparar aquestes diferents tasques de forma que presentin una gradació de competències sobre els continguts.
- L'ajut del professorat en l'elecció de tasques per part de l'alumnat ha d'atendre, doncs, a la necessitat que tenen els alumnes de sentir que progressen amb èxit en allò que es proposen, alhora que a la necessitat que tenen els alumnes d'avançar en l'adquisició de nous aprenentatges que els permetran, en el futur, assolir nous èxits.

L'aplicació dels diferents models organitzatius i metodològics, depèn en gran mesura del tipus d'aprenentatge que es dugui a terme així com també del contingut d'aprenentatge; uns models facilitaran més l'aprenentatge de

continguts conceptuals mentre que els altres poden facilitar més els procedimentals.

Porter i altres (1995) enumeren un seguit de condicions prèvies per a l'elecció d'una metodologia que creiem que són bàsiques per l'ajustament de la tasca del mestre als seus alumnes:

- Els alumnes tenen diferents estratègies i estils d'aprenentatge (diferents maneres d'aprendre), fet que tindrem en compte a l'hora de dissenyar les activitats per tal d'ajustar-nos a aquesta realitat.
- Alguns alumnes necessiten un ajustament de les expectatives sobre el seu aprenentatge. En algun cas pot ser que calguin ajustaments per aprofundir o bé per simplificar allò que s'ha d'aprendre.
- Hem d'escoltar de quina manera l'alumnat prefereix mostrar les seves competències, per identificar quina metodologia utilitzarem.
- Hem d'acceptar que totes les metodologies d'ensenyament-aprenentatge i molt particularment les d'avaluació tenen un valor similar, si no igual.
- L'alumne pot realitzar parts d'activitats del que fan els altres.
- L'alumne pot realitzar les activitats que fan els altres però amb una finalitat diferent.
- Podem agrupar als alumnes en grup, treballant parts d'un objectiu comú.
- Podem utilitzar la diversificació de materials i suports (orals, escrits, àudio-visuals...).
- Podem utilitzar una metodologia didàctica bàsica per a tothom, però cal, de manera complementària (individual o per grups), associar-hi una metodologia activa de descoberta per part de l'alumnat.
- Una metodologia basada en el treball autònom es complementarà amb unes pràctiques de realització de treball col·lectiu (per aprofitar la riquesa de la diversitat).

Els mateixos autors indiquen que el professorat ha d'aprendre estratègies més flexibles i innovadores per ensenyar a tots els alumnes de la classe.

Les metodologies que hem citat anteriorment són les més utilitzades en entorns educatius inclusius. Però després de poder analitzar diferents aportacions, hem pogut observar que la seva aplicació no és gens fàcil. És a dir que el mestre ha de tenir en compte una sèrie de consideracions:

- El mestre davant l'aplicació de metodologies ha de tenir una actitud flexible, oberta i crítica, per tal d'adaptar-se a la manera d'aprendre i de treballar de cada un dels seus alumnes.
- El mestre ha de conèixer els interessos, capacitats i preferències dels seus alumnes, per tal de poder aplicar la metodologia més adequada a les seves necessitats.
- El continguts presentats a través d'una metodologia concreta, han de ser diversificats –utilitzant diverses vies perceptives–, per tal de ser compresos per tots els alumnes.
- El mestre ha de partir del criteri de la flexibilitat de les metodologies (Porter, 1992), combinant diverses actuacions per adaptar-se al moment i a les diferents necessitats que se'n deriven.
- El mestre ha de combinar metodologies que faciliten la interacció entre alumnes, les de treball autònom per part de l'alumne, per potenciar el desenvolupament integral.

Alguns indicadors per analitzar les metodologies i els materials des d'un enfocament inclusiu

A partir del que acabo d'exposar he pogut extreure alguns aspectes que m'han de permetre analitzar les nostres pràctiques educatives en relació a les metodologies que s'apliquen en entorns educatius inclusius. Són els següents:

1. L'aprenentatge cooperatiu, la participació parcial i dos docents a l'aula, són les metodologies més utilitzades en entorns educatius inclusius. La finalitat d'aquestes metodologies és aconseguir la interacció, la comunicació i l'acceptació de tots els alumnes de la classe.
2. Per a identificar quina serà la metodologia utilitzada el mestre parteix dels interessos i les preferències de l'alumne, així com també de la situació, objectiu, i recursos disponibles.

3. Les activitats i materials que formen part de l'aplicació de la metodologia són adaptades a les capacitats i necessitats de l'alumne. En aquest sentit es fa referència tan als materials sobre la presentació dels continguts, com també aquelles que formen part de l'execució de l'activitat per part de l'alumnat.
4. Els materials i les activitats són pensades i planificades en equip, ja que l'escola inclusiva es basa –tal i com hem esmentat anteriorment- en un treball en equip (mestres de mètodes i recursos, facilitadors de suports i altres, juntament amb la mestra tutora).
5. Pels alumnes amb dificultats d'aprenentatge o amb necessitats educatives especials la identificació de tots aquests aspectes és igual que per a la resta d'alumnes, perquè la resposta educativa de tots parteix de les necessitats de cadascú.

1.4.3 Aspectes curriculars generals

En aquest apartat descriuré els aspectes que fan referència a la formulació i prioritització d'objectius i continguts curriculars per a l'elaboració de programes que s'utilitzen en les escoles inclusives.

En la prioritització d'objectius curriculars, Porter (1986) expressa que si parlem d'un currículum comú per a tots els alumnes, lògicament aquest haurà d'anar encaminat a definir uns objectius i uns procediments basats en poder satisfer les necessitats bàsiques i personals per a tots els alumnes. Per tant si es tracta d'atendre la diversitat, s'entén que no implica un tractament específic i diferenciat per a cada alumne, sinó l'aplicació diversificada d'objectius i continguts, així com també recursos i estratègies a través de les quals cadascú pugui accedir a l'aprenentatge des de les pròpies característiques individuals.

Per respondre de manera ajustada a cada una de les necessitats pot semblar impossible de fer-ho en una aula, amb un grup nombrós; no es tracta que el mestre es “multipliqui” per cada un dels alumnes sinó més aviat establir un pla d'actuació que possibiliti l'aprofitament de diferents nivells i permeti en altres moments una actuació més individualitzada. És a dir, que el mestre es planifiqui de tal manera que els seus objectius i continguts a ensenyar tinguin nivells de significativitat per a tothom.

Quan hi ha una àmplia diversitat d'alumnes inclosos a l'escola, els mestres han de tenir una visió clara del que es demana a cada alumne. Encara que els objectius bàsics per a tots els alumnes poden ser els mateixos, els objectius d'aprenentatge curriculars específics s'han d'individualitzar d'alguna manera perquè es corresponguin a les necessitats, habilitats, interessos i capacitats úniques dels alumnes.

Per exemple un objectiu bàsic a la classe de llengua pot ser adequat per a tots els alumnes. Per molt alumnes, un objectiu d'una unitat podria ser aprendre a escriure una carta als amics. Per altres alumnes, un objectiu més adequat podria incloure dictar la carta en un casset o ampliar el vocabulari del plafó de comunicació per tal de poder-se comunicar (Stainback, 2001).

Si, per contra, el que es demana als alumnes no està a la base de les seves capacitats individuals, pot produir una desmotivació cap al treball. Per tant quan els objectius són producte d'un currículum estandarditzat no es pot esperar que aquests responguin a les capacitats d'aprenentatge de tots els alumnes de l'aula. Però si es desenvolupen objectius diferents i separats del currículum general, pot conduir a l'aïllament o segregació dels alumnes.

Stainback (2001), en relació a aquestes aportacions, insisteix en no assumir que el currículum general de la classe no és funcional per alguns alumnes, però encara que no sempre tothom pot desenvolupar els mateixos objectius en les àrees acadèmiques, qualsevol coneixement que es pugui obtenir és de valor.

Stainback afirma que en alguns casos per adaptar els objectius curriculars s'ha de ser cautelós. En aquest sentit diu que si els objectius es fan senzills a través de les adaptacions del currículum quan, per altra banda, l'alumne podria desenvolupar-se en un altre tipus de plantejament, aquest fet repercuteix negativament en les expectatives del mestre vers l'alumne. És a dir, mentre els objectius i mètodes dels programes educatius s'han d'adaptar per respondre a les necessitats dels alumnes, és essencial mantenir expectatives i reptes alts per a cada alumne, en base a les seves capacitats i necessitats particulars, per tal de proporcionar a tots els alumnes una educació de qualitat.

Davern i Schnorr (1992) també afirmen que per a la formulació dels objectius curriculars, s'ha de partir de les característiques i capacitats dels

alumnes, i en conseqüència els objectius predefinits no són necessaris per a tots els alumnes. Des d'aquesta perspectiva, un currículum estandarditzat no concorda amb la diversitat de les experiències viscudes, ritmes d'aprenentatge, estils i interessos dels alumnes.

En definitiva, el mestre haurà de guiar-se pels objectius curriculars per aproximar-se a les necessitats d'aprenentatge dels alumnes del currículum ordinari. Hauran de buscar estratègies perquè el currículum pugui satisfer les necessitats dels alumnes per a poder participar més activament en la vida que es desenvolupa dins i fora de l'escola.

Això també vol dir que en els casos que els alumnes presentin n.e.e., caldrà decidir a més el tipus de suport necessari, si és el cas, que l'alumne necessita per desenvolupar alguns objectius.

Stainback i Stainback (1992) explica que quan es parla del tipus de suport és important tenir en compte com és ofert ja que a vegades pot tenir conseqüències negatives; és a dir, pot suposar reduir el temps dedicat a la interacció entre els alumnes i la participació amb els companys. A més pot provocar problemes als alumnes en l'interrupció del desenvolupament normal de les activitats de l'aula, i crear desigualtats en quan a la distribució dels recursos.

Per tal de decidir i prioritzar el suport en relació als problemes i mancances d'un alumne en concret, s'han de tenir en compte els recursos dels quals disposa l'escola, així com també el tipus i el grau de suport necessari.

Porter i altres (1995) plantegen que s'ha de considerar que l'adaptació no es realitza per un alumne en concret sinó per la totalitat d'alumnes que es troben a l'aula. Quan es necessiten "experts" externs per a satisfer les necessitats específiques d'un alumne les programacions no es modificaran per un alumne en concret, sinó que es buscarà la manera d'utilitzar aquell suport per a tots els estudiants que se'n puguin beneficiar. És a dir, mentre la preocupació del mestre es centri en un alumne o grup d'alumnes, l'objectiu del mestre serà aprofitar els coneixements i l'experiència de l'especialista per a tota la classe.

Segons Stainback i Stainback (1992), els suports per treballar en classes inclusives i que responguin a les necessitats de tots els alumnes, poden ser

facilitats per programes d'escoles i de classes especials. Els educadors especials poden esdevenir mestres d'aula, mestres d'equip, especialistes de recursos, consultors i facilitadors de xarxes de suport dins l'educació especial. Es fa evident, per tant, plantejar un treball en equip amb mestres de suport.

En les escoles inclusives els mestres especials s'integren en l'educació general. Encara que algun esdevingui mestre de classe o especialista consultor d'altres poden assumir un paper de fomentar i organitzar el suport en les classes d'educació general. Aquests han estat anomenats de diferents maneres tals com: mestres col·laboradors, mestres de suport o mestres de mètodes i recursos (Porter, 1987; Stainback i Stainback, 1990; Thousand i Villa, 1989).

Però, tot i que se'ls hagi anomenat així, han de col·laborar colze a colze amb els mestres tutors o professorat generalista, assumint un rol conjunt de facilitadors de suport per a l'ensenyament i aprenentatge, adreçat a tot l'alumnat del centre i no només als alumnes que tenen dificultats (Ford, Daver i Schnorr, 1992).

Porter (1992), defineix les funcions dels mestres de suport en els següents postulats:

- Col·laboren en l'elaboració del programa educatiu de cada alumne.
- Ofereixen serveis d'assessorament als mestres d'aula.
- Ajuden a resoldre problemes dels alumnes (conductuals, acadèmics, tècnics...).
- Poden realitzar la funció de suport dins l'aula.
- Ajuden en les valoracions dels alumnes.
- Ofereixen ajut especial i individual als alumnes amb discapacitats.
- Intervenen en l'organització de l'aula.

Així doncs, es fa necessària una bona col·laboració. Autors com Garden i Bauer (1990) citats per Porter (1992), plantegen que aquesta col·laboració ha de ser un procés enfocat a partir de dos vessants; un vessant col·laboratiu, i l'altre establir una seqüència específica de resolució de problemes per donar lloc a un mecanisme de decisió del com i quan efectuar les adequacions pertinents.

Segons Porter (1992), cal determinar una bona coordinació entre els diferents professionals per a la realització d'adequacions. Ja que d'aquesta manera el mestre tutor coneix les necessitats educatives especials d'alguns dels seus alumnes, fet que propicia que la responsabilitat no recaigui com la majoria dels casos en el mestre d'educació especial. En conseqüència el mestre ha de ser coneixedor de totes les estratègies d'ensenyament i aprenentatge aplicades pels alumnes amb n.e.e. ja que ell també té un paper fonamental en l'elaboració de les adequacions d'aquests alumnes.

Stainback, Stainback i Jackson (1992), Ford, Daver i Schnorr (1992), afirmen que en les pràctiques inclusives es dona una forta preeminència, per a l'elaboració d'unitats de programació, als objectius actitudinals, de valors i de normes, relacionats amb les diferències individuals, racials, culturals, familiars, en el lleure i en l'assoliment de posicions no discriminatòries.

Pel que fa als continguts didàctics, Stainback i Stainback (1992), anomenen que s'ha de tenir en compte el caràcter didàctic del que demana la societat i de les característiques individuals de l'alumne. Lògicament aquests hauran d'anar encaminats a poder satisfer les necessitats bàsiques i personals per a tots els alumnes.

Els alumnes hauran d'aprendre a desenvolupar activitats significatives en àrees importants per a la seva vida diària i quotidiana. Les diferents situacions d'aprenentatge han de donar l'oportunitat als alumnes a que descobreixin les necessitats de la comunitat en la que viuen. En aquest sentit les programacions hauran de donar importància als procediments de resolució de problemes i presa de decisions. Hauran de prioritzar tots aquells aspectes que fan referència a les habilitats cognitives, i habilitats en el desenvolupament personal i aspectes per a la preparació com a futurs ciutadans fent èmfasi al respecte als demés i al treball en col·laboració, per tal d'assumir la consciència de comunitat.

Alguns indicadors per analitzar aspectes curriculars més generals des d'un enfocament inclusiu

A partir d'aquestes aportacions he extret les categories en forma d'indicadors que m'han permès analitzar tots els aspectes citats en aquest apartat en relació a les nostres pràctiques educatives. Són aquests:

1. El currículum no parteix d'uns objectius ni continguts estandarditzats , és a dir, tots els objectius i continguts són adaptats a les necessitats de cada un dels alumnes -així com també per als alumnes amb necessitats educatives especials-.
2. Es prioritzen per a tots els alumnes, aquells objectius i continguts que fan referència no només a aspectes acadèmics sinó també a aspectes que potencien les habilitats i les relacions socials, i l'acceptació de les diferències individuals.
3. L'elaboració de programes -per a tots els alumnes- és un treball en equip, ja que tal i com he esmentat anteriorment, els entorns educatius inclusius treballen a partir de xarxes de suport.
4. Tots els programes curriculars -inclosos els dels alumnes amb n.e.e.- treballen aspectes de totes les àrees curriculars. Per les escoles inclusives aquest aspecte no suposa cap problema, ja que s'adapten les àrees curriculars al nivell d'habilitat individual, per tal d'afavorir la participació de l'alumne.
5. El mestre tutor és el responsable del procés d'ensenyament i aprenentatge de tots els seus alumnes, tot i que deixa de ser la figura principal, ja que el seu treball s'ha de realitzar en equip.
6. Igualment passa amb la figura del mestre d'educació especial pel que fa a l'alumnat amb n.e.e. . En aquest sentit l'alumne amb n.e.e. forma part de l'aula ordinària i per tant qui té un paper primordial en la seva educació és el mestre i la mestra tutora. Però el seu treball ha de ser en col·laboració amb el mestre i la mestra d'educació especial.

1.4.4 Suports i serveis dins i fora de l'aula i en general a tota l'escola

Els suports i serveis en un sistema inclusiu es defineixen en base a dos característiques fonamentals; la primera és que han de ser aplicats i proporcionats dins entorns educatius generals, i la segona és que són implementats seguint el principi de les proporcions naturals. Per tant es considera ventatjós establir classes inclusives, en què s'acceptin només aquells estudiants que són part natural del barri on és ubicada l'escola.

Aquest fet suposa, per tant, que l'escola ha de tenir els recursos i els serveis necessaris per respondre a les necessitats i característiques personals de tots els seus alumnes, que són part natural del veïnat, de la zona, o el districte del qual l'escola forma part.

En aquest sentit, segons Porter i altres (1995), les escoles han de complir els següents principis:

- Totes les instal·lacions han de ser accessibles, a la mesura que sigui possible, per a tots els alumnes.
- L'escola ha de disposar del transport adequat per aquells alumnes que no puguin desplaçar-se fàcilment.
- L'escola ha de disposar de l'assistència relacionada amb les discapacitats de determinats alumnes, per tal de respondre a les seves necessitats educatives especials.

En conseqüència si l'alumne es desenvolupa dins entorns generals i ordinaris, Porter i altres (1995) especifica que els mestres han de comptar amb alguns recursos com:

- Un mestre consultor -definit com assessor del mestre-.
- Un mestre assessor auxiliar -definit com el suport dins l'aula per l'alumne amb n.e.e. i al mateix temps facilitant suport a la resta d'alumnes-.
- Altres persones que puguin ajudar com, per exemple, els pares, el director o bé un psicòleg.

En el mateix sentit, Stainback (2001), explica que si un alumne presenta avantatges o desavantatges significatius, certs tipus de modificacions curriculars o educatives li han de ser proporcionades pels serveis i suports dins l'entorn natural de l'escola ordinària. Aquest fet genera que es posi èmfasi en el fet que els mestres i altres professionals treballin junts i donin suport a l'alumnat a través d'una col·laboració d'equips de mestres.

L'escola inclusiva no només parteix del principi de les proporcions naturals en la selecció de l'alumnat, sinó que aquest ha d'ésser escolaritzat dins aules de l'edat cronològica que els pertoca, per tal de poder establir relacions significatives amb els companys de la mateixa edat (Ford, Davern i Schnor, 1992). En relació a aquest postulat, és essencial que als alumnes se'ls

instrueixi tenint en compte les capacitats i habilitats que els pertoca per la seva edat cronològica.

Segons expressen diversos autors (Stainback, Stainback, Villa i Thousand, 1992) hi ha un gran nombre de consideracions que faciliten l'existència de la inclusió. Aquestes són:

- El compromís del mestre: Fa referència a l'acceptació dels mestres pel que fa a l'admissió dels estudiants exclosos anteriorment, ja que evidentment, si el mestre no valora a l'alumne i no el vol a l'aula, hi haurà grans dificultats per aconseguir la plena inclusió amb èxit. Per tal de potenciar aquest aspecte, és important que els mestres coneguin experiències d'inclusió i que participin en tallers o en d'altres vivències relacionades amb aquest tema. En d'altres paraules, cal que el mestre compregui i entengui les raons per a una inclusió plena per tal de poder arribar a acceptar a tots els alumnes.
- Els centres d'educació especial: Als països que treballen amb una perspectiva inclusiva, han hagut de passar a una desorganització dels centres específics d'educació especial, per acabar amb els programes, aules, i escoles segregadores. Pretenen que els mestres especialistes es converteixin en professors de l'aula, d'equip, de recursos, i facilitin les xarxes de suport dins les aules ordinàries. Des d'aquesta perspectiva s'aprofita la riquesa dels recursos de l'educació especial. En les escoles inclusives els mestres d'educació especial s'incorporen a l'educació ordinària, amb l'objectiu de treballar conjuntament amb el professor de l'aula i altre personal escolar per a promoure les xarxes de suport, anteriorment esmentades.

Alguns indicadors per analitzar les pràctiques relacionades amb els suports i serveis dins i fora de l'aula, i en general a tota l'escola

Les aportacions que hem extret referents a suports, serveis i recursos dins entorns educatius inclusius, m'han permès identificar els indicadors:

1. Les instal·lacions de les escoles inclusives són accessibles per a tots els seus alumnes.

2. Les escoles inclusives disposen de transport adequat per als alumnes que no es poden desplaçar fàcilment.
3. Tot l'alumnat és escolaritzat en les escoles més properes a casa seva i en classes corresponents a l'edat cronològica que els pertoca.
4. Dins les escoles es treballa en equip, mitjançant les xarxes de suport, i l'educació especial passa a ser un recurs més i s'entén com una educació unificada amb el sistema ordinari.
5. La participació dels pares és molt important en entorns educatius inclusius, per tal de prendre decisions sobre l'educació dels alumnes.
6. L'especialista o "expert" treballa dins l'aula ordinària, i el seu treball no es defineix només per als alumnes amb n.e.e., sinó que pot col·laborar en el treball per a tots els alumnes.